

*TESE DE DOUTORAMENTO*



*EXIGÊNCIAS EDUCATIVAS E FORMATIVAS  
NOS ALUNOS COM ATRASO MENTAL EM  
PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA  
ACTIVA*

*Departamento de Didáctica e  
Organização Escolar*

*Maria Isabel Ferreira da Silva*

*Directores:*

*Dr. Tomás Sola Martínez*

*Dr. Juan Manuel Trujillo Torres*

*Granada, 2010*

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Maria Isabel Ferreira da Silva  
D.L.: GR 2101-2011  
ISBN: 978-84-694-2495-7

“Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”

José Saramago

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza, ainda que de carácter individual, envolve a cumplicidade de todos aqueles que de perto convivem connosco. Começo com o importante apoio dos orientadores.

Ao Dr. Tomás Sola Martínez, director da tese, Catedrático de Didáctica Escolar da Universidade de Granada, pela sua valiosa orientação, e capacidade em me transmitir os conhecimentos certos e experiência notáveis que muito me ajudaram e enriqueceram. Sempre me respondeu às dúvidas e solicitações. Meu mestre...

Ao Dr. Juan Manuel Trujillo Torres que me apoiou, encorajou e felicitou, incansavelmente, ao longo desta caminhada, e compreendeu os momentos de maior ansiedade. Encontro agora o momento de lhe prestar o tributo merecido e expor o meu total reconhecimento por todo o seu empenho, dedicação e confiança que depositou em mim.

Também quero agradecer ao Dr. Manuel Lorenzo Delgado, pelas suas indicações iniciais, fazendo-me acreditar no tema que desejava investigar.

Ao Dr. Jorge Nunes Barbosa pelo incentivo e conselhos iniciais.

Às minhas colegas de doutoramento pela sua amizade e momentos de camaradagem.

Aos meus queridos pais, pela sua grande energia, dedicação, sonhos, convicções, inesgotável entrega, apoio, carinho e amor...sentiram, mas aceitaram sempre, a minha indisponibilidade.

Ao João, marido, cujo amor é sempre manifestado de muitas formas. Pela sua grande dedicação e entrega inestimável. Não posso descrever a ajuda que me deu nos momentos que mais precisei. Servi-me muito da sua ajuda para conseguir a realização deste trabalho. Grande amigo.

À Maria João, minha filha. Apenas te digo que é pelos sonhos que vamos...admiro a tua dedicação, entrega, determinação e luta para conseguir os teus sonhos. Digo-te que é pela conquista dos nossos sonhos que nos sentimos felizes. Sonha sempre o que quiseres. Os sonhos estão ao teu alcance. Sinto-me gigante por te ter...és...muito mais do que as palavras possam dizer.



## ÍNDICE

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| <b>AGRADECIMENTOS</b> ..... | 3  |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....     | 11 |

### **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

|  |    |
|--|----|
| 1. Contextualização histórica.....                     | 17 |
| 2. O que se entende por educação especial.....         | 28 |
| 3. A educação especial em Portugal – Marco legal ..... | 34 |

#### **CAPÍTULO II – ESTUDO DO ATRASO MENTAL**

|   |    |
|---|----|
| 1. Conceito de atraso mental.....                                     | 43 |
| 2. A evolução histórica da problemática do atraso mental .....        | 63 |
| 3. Etiologia.....   | 71 |
| 4. Diagnóstico .....  | 77 |
| 5. Classificação do atraso mental.....                                | 83 |
| 6. Características de aprendizagem dos alunos com atraso mental ..... | 96 |

#### **CAPÍTULO III – ASPECTOS CURRÍCULARES E ORGANIZATIVOS NO ÂMBITO DAS EXIGÊNCIAS DOS ALUNOS COM ATRASO MENTAL**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Aspectos curriculares.....                  | 103 |
| 1.1. Currículo para atender à diversidade..... | 103 |

|   |     |
|---|-----|
| 1.2. A escola regular perante o atraso mental .....   | 109 |
| 1.3. Os projectos como meio de contextualização do currículo na atenção à diversidade ..... | 123 |
| 1.3.1. Projecto educativo de escola .....   | 125 |
| 1.3.2. Projecto curricular de escola .....  | 129 |
| 1.3.3. Projecto curricular de turma.....  | 131 |
| 1.4. Estratégias curriculares para alunos com atraso mental.....                            | 135 |
| 1.4.1. Adaptações curriculares .....  | 135 |
| 1.4.2. Flexibilidade curricular .....   | 140 |
| 1.4.3. Currículos funcionais na transição para a vida activa.....                           | 143 |
| 2. Elementos organizativos .....  | 150 |
| 2.1. Factores pessoais .....  | 157 |
| 2.2. Factores funcionais.....   | 162 |
| 2.3. Factores materiais.....  | 165 |
| 3. Modelos organizativos para a integração de alunos com atraso mental .....                | 167 |

## **CAPÍTULO IV – A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

|   |     |
|---|-----|
| 1. As pessoas com deficiência e a transição para a vida activa .....          | 181 |
| 2. Conceito de transição para a vida activa .....                             | 185 |
| 3. Principais problemas enfrentados na transição para a vida activa .....     | 189 |
| 4. Projecto de transição para a vida activa .....                             | 202 |
| 5. As pessoas com deficiência e o mercado de trabalho.....                    | 215 |
| 6. Incentivos políticos na contratação de pessoas com deficiência.....        | 223 |
| 6.1. Apoios institucionais à empregabilidade de pessoas com deficiência ..... | 224 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.2. Incentivos às empresas para a contratação de trabalhadores com deficiência .....                             | 235 |
| 7. Normas Mundiais, Europeias e Nacionais para a inclusão/inserção da pessoa com deficiência na vida activa ..... | 238 |

## **PARTE II – MARCO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO V – METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Metodologia da investigação .....   | 249 |
| 2. Estudo de caso: planeamento e métodos.....                                  | 254 |
| 3. Problema da investigação .....  | 261 |
| 4. Objectivos da investigação .....  | 264 |
| 4.1. Objectivos gerais .....   | 264 |
| 4.2. Objectivos específicos .....  | 264 |
| 5. Desenho da investigação.....  | 265 |
| 6. Amostras .....  | 271 |
| 7. Dimensão da amostra a utilizar .....  | 275 |
| 8. Instrumentos de recolha de dados.....                                       | 277 |
| 8.1. Entrevistas .....   | 280 |
| 8.2. Grupo de discussão ....   | 286 |
| 8.3. Histórias de vida .....   | 290 |
| 9. Construção dos instrumentos de recolha de dados .....                       | 291 |
| 9.1. Instrumentos provisórios de recolha de dados ....                         | 292 |
| 9.1.1. Entrevista aos alunos em processo de transição para a vida activa ..... | 293 |
| 9.1.2. Entrevista aos pais/encarregados de educação.....                       | 295 |



|   |     |
|---|-----|
| 9.1.3. Entrevista aos professores de educação especial com alunos em processo de transição para a vida activa ..... | 298 |
| 9.1.4. Grupo de discussão.....  | 301 |
| 9.2. Validação dos instrumentos de recolha de dados .....   | 303 |
| 9.3. Instrumentos definitivos .....   | 310 |
| 10. Técnicas e análise dos dados.....   | 320 |
| 11. Limitações do estudo .....  | 321 |

## **CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

|   |     |
|---|-----|
| 1. Entrevistas.....   | 325 |
| 1.1. Entrevista aos alunos em processo de transição para a vida activa .....                                      | 326 |
| 1.2. Entrevista aos pais/encarregados de educação .....   | 345 |
| 1.3. Entrevista aos professores de educação especial com alunos em processo de transição para a vida activa ..... | 369 |
| 2. Grupo de discussão .....   | 430 |
| 3. Histórias de vida.....   | 482 |
| 4. Triangulação dos resultados.....   | 498 |

## **CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO**

|   |            |
|---|------------|
| 1. Conclusões .....                     | 517        |
| 2. Futuras linhas de investigação.....  | 543        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b> | <b>545</b> |

|   |     |
|---|-----|
| <b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS</b> .....   | 558 |
| <b>DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</b> .....  | 560 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 564 |
| <br>  |     |
| ANEXO I. Transcrição das entrevistas aos alunos em processo de transição para a vida activa (I, II, III, IV, V e VI) .....              | 565 |
| ANEXO II. Transcrição das entrevistas aos pais/encarregados de educação (I, II, III, IV, V e VI).....                                   | 588 |
| ANEXO III. Transcrição das entrevistas aos professores de educação especial com alunos em processo de transição para a vida activa..... | 635 |
| ANEXO IV. Transcrição do grupo de discussão .....   | 724 |
| ANEXO V. Transcrição das histórias de vida (I, II, III, IV, V e VI) .....   | 770 |
| ANEXO VI. Relação de figuras, quadros, abreviaturas e siglas .....  | 811 |



## INTRODUÇÃO

A problemática da educação e formação dos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa constitui uma questão fulcral para qualquer cidadão, mas com maior relevância para esses alunos e suas famílias.

Apesar de nas últimas décadas se terem verificado alguns estudos nesta temática, produzido e publicado documentos com a colaboração de vários países europeus, a identificar problemas, questões enfrentadas pelos alunos de necessidades educativas especiais, bem como a adopção de estratégias e processos aparentemente eficazes, o processo de transição para a vida activa não se tem mostrado uma problemática de fácil resolução. Na perspectiva do quotidiano do nosso trabalho, verificamos fragilidades importantes no sistema educativo e na sociedade em geral, merecendo a continuidade de pesquisas e estudos neste âmbito. Na prática e através da experiência profissional de vinte e dois anos, dos quais dezasseis ligados directamente à área de educação especial, leva-nos a muitas reflexões e no caso particular a uma comprovada insatisfação quanto ao sistema que reconhecidamente continua extremamente frágil e problemático.

“A mudança de atitude social relativamente às pessoas com deficiência mental tem sido morosa, por vezes pouco linear e sobretudo perdurando o preconceito da deficiência como um estigma, visível nas marcas físicas ou nos traços do comportamento” (Martins, 2001:9).

Os jovens com atraso mental e suas famílias deparam-se com um enorme desafio nas suas vidas, mergulhado em questões complexas que exigem uma planificação muito bem estruturada, planeada e articulada, acrescida de todo um conjunto de incertezas, expectativas e preocupação.

Também não há dúvidas que actualmente se vive uma época de grandes dificuldades na obtenção de estabilidade profissional. A transição para a vida activa bem como o desenvolvimento de carreiras profissionais provocam um forte impacto na vida social. A formação e integração na sociedade das pessoas com atraso mental são de soberba importância para as suas vidas, para a sua independência e bem-estar.

Uma característica das pessoas com atraso mental é a capacidade que possuem para interiorizar a imagem depreciativa que lhes é fornecida pelos outros. Esta visão redutora diminui as possibilidades e a credibilidade de se tornarem membros activos, independentes e produtivos na sociedade, devasta a moral da pessoa e cria sentimentos de incapacidade e resignação. Assim, se percebe que as perspectivas de vida activa nos jovens portadores de incapacidades são marcadamente inferiores relativamente às pessoas sem esse tipo de problemáticas.

«Quão triste é ouvir um jovem de 19 anos, em resposta à pergunta «onde gostarias de trabalhar?», dizer: «O meu pai vai cuidar de mim.» Broomhead (2003:307).

O mesmo autor reforça a ideia de que até chegar a altura em que sejam possíveis maiores ofertas pós escolares, “o movimento para uma sociedade mais inclusiva manter-se-á pouco mais de que uma aspiração futura” (idem).

Contudo, vamos observando uma cada vez maior preocupação com esta problemática, na medida em que se vai percepcionando uma mudança de atitudes, e até mesmo expectativas relativamente ao futuro dos jovens com atraso mental, mas também continua a ser verdade que se tem evidenciado grandes limitações nas saídas vocacionais, existindo a necessidade de alargar as oportunidades e prepará-los para uma vida normal como para qualquer outro cidadão.

A transição para a vida activa põe em cima da mesa muitas questões, as quais pretendemos estudar:

Como se efectua a transição para a vida activa de alunos com atraso mental?

Em que situação nos encontramos relativamente a esta problemática?

O que pode ser feito para minorar as dificuldades existentes?

Como desenhar a ajuda mais satisfatória possível para apoiar os alunos em processo de transição?

O presente trabalho de investigação tem como principal propósito reflectir e estudar os aspectos mais importantes sobre esta problemática, perceber os princípios e práticas utilizadas, as relações que a escola estabelece com o mundo empregador, estudar e compreender a situação de alunos nesse processo, através de uma série de objectivos traçados na parte do desenho da investigação.

Tuckman (2002) refere que a investigação constitui uma potencial ajuda para as pessoas melhorarem as suas vidas e, portanto, deve fazer parte integrante do empenhamento humano, aumentar o conhecimento e em última análise para o melhoramento humano. O lema será investigar com o fim de melhorar. Há necessidade desses jovens poderem alcançar o estatuto dos adultos, de possuírem o máximo de autonomia, de uma auto imagem positiva de forma a poderem sentir-se realizados e de contribuírem para o desenvolvimento da sociedade.

Se queremos conhecer e determinar as limitações do sistema ao nível da transição de alunos com atraso mental para a vida activa teremos que nos envolver na engrenagem. Isso exige dispor de uma boa informação sobre o actual funcionamento do sistema, do nível de satisfação/insatisfação e disfunções que provocam lacunas no actual sistema.

Tuckman (2002) expõe que o valor teórico e prático para avaliar um problema representa a significância de um estudo a justificação para o poder realizar, mesmo antes de se verificarem os resultados.

Constata-se na realidade que as oportunidades vocacionais são extremamente limitadas particularmente para os jovens com atraso mental. Há, pois, necessidade de ampliar o leque de ofertas e possibilitar-lhes escolhas e desafios de forma a tornarem-se pessoas o mais independentes possíveis, saudáveis e realizadas. Pois, “o trabalho é considerado como fazendo parte da natureza humana” (Broomhead, op. cit., p. 308). A conquista de uma carreira profissional e auto-suficiência constitui a dignidade da pessoa, não é tudo na vida mas quase.

A todas as pessoas, qualquer que seja a sua natureza ou condição, actualmente, é-lhes colocado o desafio de serem competentes e competitivos, possuírem mais e mais qualificações e formação contínua. Os jovens com atraso mental terão, naturalmente, muito mais dificuldades em reunir condições para corresponder aos interesses económicos e sociais dos dias de hoje fortemente marcados pela competitividade, interesses económicos e materiais da sociedade. O desconhecimento das potencialidades dos jovens com atraso mental não favorece a sua integração. A sociedade está formatada para possuir mão-de-obra altamente qualificada, está programada para homens e mulheres intelectualmente capazes de grandes desafios, porque o mercado de trabalho assim o exige, ficando nas bermas do sucesso muitas pessoas com menos probabilidades de tão, eficazmente,

produzirem e terem o perfil de um trabalhador que vai sempre mais além e que por natureza seja ambicioso.

A escola é muitas vezes posta em causa não só pelos alunos que apresentam incapacidades mas também pelos bons alunos, por não ser capaz de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional cada vez mais exige. Percebe-se, assim, um desfasamento entre as exigências do mundo laboral e a capacidade da escola responder a essas solicitações. De acordo com esta perspectiva, percebe-se que a pessoa enquanto sujeito humano não é a preocupação nem o valor central, o que nos entristece e nos faz contribuir de alguma forma para a mudança de mentalidades.

O corpo teórico e prático do presente trabalho encontra-se estruturado em dois grandes blocos: um teórico e outro empírico integrado no seu conjunto por oito capítulos.

Os quatro primeiros capítulos pertencem ao marco teórico, onde se realiza uma revisão bibliográfica referente ao nosso tema objecto de estudo.

No primeiro capítulo será feita uma abordagem à educação especial, e contextualização histórica.

No segundo capítulo referente ao atraso mental, faremos a delimitação conceptual do atraso mental, evolução histórica da problemática, etiologia, diagnóstico e classificação, bem como as características de aprendizagem dos alunos com atraso mental.

No terceiro capítulo descreveremos os aspectos curriculares e organizativos no âmbito das exigências dos alunos com atraso mental. A pesquisa literária foi orientada de forma a produzir elementos que permitam a compreensão da necessidade da escola adoptar currículos abertos e capazes de responder com eficácia às características da diversidade dos alunos e em específico aos alunos portadores de atraso mental. Apresentaremos também os aspectos organizativos para atender as exigências de alunos com atraso mental ao nível dos diversos factores e modelos que contribuem para a integração dos alunos no sistema educativo.

O marco teórico conclui-se com o capítulo quarto: transição para a vida activa, sua delimitação conceptual, problemas enfrentados, a importância dos projectos de vida, mercado de trabalho, incentivos políticos na contratação de pessoas com atraso mental, finalizando com uma abordagem às directivas mundiais, europeias e nacionais com vista à inserção das pessoas com deficiência na vida activa.

Na segunda parte composta pelo marco empírico, mais propriamente no quinto capítulo, será descrita a metodologia e desenho a adoptar na investigação com todos os procedimentos e métodos a que se recorreu para recolher toda a informação necessária tendo em conta a formulação do problema da investigação bem como a explicitação dos objectivos e instrumentos que pretendemos utilizar para a recolha de dados.

No sexto capítulo será feita a análise e interpretação dos resultados obtidos em campo, e feita a triangulação dos mesmos, seguindo-se por último o sétimo capítulo onde se sintetizarão as conclusões e traçadas possíveis linhas de investigação.

O trabalho será concluído com a bibliografia e por uma parte composta pelos anexos.

Finalmente, esperamos que a realização do presente trabalho de investigação, nos abra novas expectativas, e permita que o nosso esforço seja útil para a compreensão e concretização de formas de actuação positivas em torno da problemática em que nos debruçamos.





# PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

No sentido de proporcionar uma visão mais ampla do que é hoje a educação especial, emerge a necessidade de se proceder a uma análise do seu percurso num contexto sociopolítico, económico e cultural, de forma a podermos reflectir sobre o próprio conceito e os fins que se propõe alcançar. Com o decorrer do tempo, a história da humanidade foi caracterizada por atitudes diversificadas em relação à pessoa deficiente, passando pela sua extrema exclusão, separação das outras pessoas, passando pela fase proteccionista, integração e só mais recentemente a inclusão.

Entretanto, observa-se que, nos diferentes períodos da história da humanidade, a sociedade demonstra ter uma visão de homem padronizada, ou seja, seres humanos perfeitos fisicamente, aprendentes que respondem à cultura do meio a que pertencem, classificando e categorizando as pessoas de acordo com o paradigma e concepção de homem vigente na época. Assim, elege-se um padrão de normalidade, esquecendo-se de que a sociedade se compõe de homens singulares, que constituem um universo no qual a principal característica é a diversidade.

No desenrolar da educação especial, Jiménez (1997) considera que existiram três fases diversas no processo de evolução ao longo da história no que concerne ao apoio educacional prestado às pessoas portadoras de deficiência. Para este autor, essas etapas traduzem-se nas seguintes:

“Uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da educação especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência e, por vezes também, com a educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa muito recente em que nos

encontramos actualmente, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial” (1997:21-22).

Segundo Jiménez, nos finais do século XVIII é que surge propriamente a educação especial, levando a pensar que anteriormente a essa altura, estaríamos perante o período da sua pré-história. Nesta fase, e em relação aos indivíduos com deficiência, “a história assinala políticas extremas da sua exclusão da sociedade; em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas ao rio” (Correia, 1997:13). Ainda segundo o mesmo autor, “ao longo de toda a Idade Média, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes - e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria - foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (1997:9).

Foi uma época onde a educação especial vivia uma fase invadida por ideias com conotações negativas, onde era prática habitual excluir os deficientes do contacto com a sociedade, onde eram estigmatizados, sujeitos à rejeição e privação, em estabelecer contactos com outros indivíduos, sendo a exclusão uma prática constante.

Relativamente ao papel da Igreja, assinala Jiménez (1997) que na época medieval condenava o infanticídio, só que, também dava o seu contributo para práticas correntes de perseguição, na medida em que defendia a ideia de que as anormalidades que as pessoas possuíam, eram originadas por causas sobrenaturais, e que também se traduziam em sinais com influências diabólicas. O mesmo autor, expõe que nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram albergados em prisões, orfanatos, casas de correcção, onde permaneciam durante muito tempo.

Nesta fase, a educação especial avançou para a perspectiva até certo ponto humanitária, onde, os deficientes, na qualidade de doentes e inúteis, eram pura e simplesmente colocados em lugares considerados apropriados ao seu tratamento.

No mesmo sentido, Correia (1997:13) assinala que “a política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade (...) começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência”.

Contudo, estas práticas que levavam à segregação obtiveram efeitos nefastos relativamente àqueles indivíduos, pois o seu afastamento da sociedade ajudou ao fortalecimento da rejeição e do estigma.

Ao mesmo tempo, e de acordo com Jiménez (1997), surgiam acções tendentes ao aparecimento de novas mentalidades que consciencializavam as pessoas em geral para os problemas relacionados com as pessoas portadoras de atraso mental. Por esta altura surge Ponce de León, que, através de um processo educativo por ele criado, trabalhou com crianças surdas, tendo sido considerado o precursor na educação de crianças com surdez. Ainda se pode frisar, também, o contributo oferecido por Louis Braille, que através da invenção do seu método de leitura e escrita para cegos, em muito contribuiu para o avanço nesta área.

Com o aparecimento de serviços direccionados para apoiar os deficientes ao nível educacional, poder-se-á deduzir, que se estaria numa fase de transição da pré-história para a história da educação especial, conforme narrado por Jiménez (op. cit.)

Recorrendo-se ainda ao estudo do autor anteriormente referido, este, salienta o trabalho de Itard, por ter efectuado a primeira tentativa científica para proceder à educação de um deficiente, ao treinar Vítor, o menino selvagem. A este propósito, Correia (1997:13) considera ter sido Itard o “pai da educação especial”, residindo nas experiências daquele, o aparecimento da educação especial.

Neste âmbito, efectivamente, “data do início do século XIX a tentativa de recuperação ou remoldagem da criança deficiente, com o objectivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários” (Correia, op. cit. p. 13).

Através destas e de outras iniciativas, podemos acrescentar que a educação especial propriamente dita resulta do momento em que começam a aparecer instituições para crianças deficientes, sofrendo entre os séculos XVII e XIX um progresso expressivo em consequência das transformações sociais advindas dessa época. É nesta fase que a educação passa a ser vista como um serviço acessível a crianças portadoras de atraso mental, e que a preocupação com técnicas ajustadas àquelas começam a ter lugar.

Na sequência do nosso estudo apresentamos um quadro, que, segundo Sola, López e Cáceres (2006) ilustra de forma resumida os aspectos que são mais relevantes da história da educação especial até esta altura:

### VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Cultura Grega:.....Atirados ao rio.
- Cultura romana:.....Objecto de divertimento.
- Crisandade:.....Reflexão/Trabalho assistencial.
- Reforma: .....Sacrificados (castigo de Deus).  
Epilépticos/possuídos pelo demónio.
- Século XVII:.....Doentes em instituições hospitalares.
- Século XIX:.....Primeiras Reflexões (Darwin) –  
1ª obra de E.E. “Víctor o menino selvagem”
- Século XX:.....Teste de Binet-Simon (Pedagogia  
Diferencial): Importância da influência ambiental (Lewis) da Educação Especial em termos de Integração  
Atenção à diversidade.

Quadro 1. Visão histórica da educação especial (Sola, López e Cáceres, 2006:19).

Foi-se verificando que em várias partes do mundo o atendimento educacional a crianças portadoras de atraso mental ia sofrendo transformações, tanto que, nos princípios do século XX a predominância era os princípios assistenciais, o que equivale a dizer que as pessoas com deficiência teriam uma protecção através de estruturas específicas, onde, lhes seria prestada a assistência de que necessitavam. A integração na comunidade e a educação, eram princípios que foram surgindo em consequência da mentalização de que tanto o estigma como a segregação provocavam danos nessas pessoas. A sociedade, contudo, continuava até certo ponto segregadora, aprendendo com alguma dificuldade a conviver com aqueles que eram diferentes, com aqueles que manifestavam padrões contrários à sociedade em geral.

Na continuação da nossa resenha histórica da educação especial, apresenta-se de seguida uma exposição resumida das primeiras décadas do século XX, na qual Palomino (1987) nos dá uma visão das mudanças que foram surgindo na educação prestada às crianças portadoras de deficiência. Assim, temos:

- Os testes psicométricos de Binet-Simón.
- Primeiras residências para deficientes e expressivo número de escolas especiais.
- Primeiros centros de orientação infantil.
- Surgem as associações de pais.

Deparamos que até metade do século XX perdurou o atendimento institucionalizado para a generalidade das pessoas que apresentavam deficiências. É que, alimentava-se a ideia de que as pessoas com deficiência afiguravam uma espécie de ameaça para a sociedade, de forma que tanto a institucionalização como a segregação eram princípios com benefícios positivos para as pessoas (Palomino e Torres, 1998).

A passagem da segregação para a integração, dá-se quando se começa a perceber que a educação das crianças com atraso mental poderia ser aproximada à educação prestada à generalidade das crianças, ou seja, uma integração de crianças deficientes no sistema normal de ensino.

Neste contexto, Correia (1997:14) expõe que a partir da segunda metade do século XX, “movimentos de exercício de direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades (...) estão na gênese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades educativas na escola regular”.

Passámos, desta forma, para uma etapa em que a sociedade procura uma integração das pessoas deficientes em ambientes normais, com plena igualdade de direitos, onde este modelo de inclusão considera que o acesso e permanência na escola são garantias inerentes a essas pessoas.

A ideia de normalização aparece nos anos sessenta expandindo-se por vários países, preceituando que o sujeito com atraso mental tem a faculdade de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, sendo que a segregação vai dando lugar a práticas integradoras (Jiménez, 1997). Nesta ordem de ideias, Correia (1997:19) salienta que “o termo integração tem a sua origem no conceito de normalização e aproxima-se muito do conceito de meio menos restrito possível que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular”.

Depreende-se, assim, que a integração tem como principal objectivo a colocação de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) junto de outras ditas “normais”, num ambiente o mais normal possível, que de acordo com as suas particularidades, possa receber uma educação adequada.

Julga-se oportuno aqui expressar as opiniões de Marchesi e Martín (1995:14) salientando que:

“Começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. O seu objectivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos estes meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo este processo”.

A sociedade, de certa forma atenta a estes problemas e tendo em conta valores como os da dignidade e igualdade humana, acabou por ajudar a que a escola regular se abrisse a todo o processo de integração. Verificámos, então, que a inclusão em muito contribuiu para o acesso à escola regular, em grande parte movida pelos referidos movimentos sociais que defendiam uma educação igual e de qualidade, para os alunos que apresentavam incapacidades.

Na mesma linha de pensamento, acrescenta Correia (2003:19) que, “no final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com necessidades educativas especiais conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo, assim, fazer parte integrante do sistema regular de ensino”.

Neste desenvolvimento histórico da educação especial não pode deixar de ser mencionado o relatório Warnock (1978) que em muito contribuiu para uma visão diferente no que respeita à educação especial, e conseqüentemente no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais. Este relatório, segundo Palomino e Torres (1998), no seu essencial preceituava o seguinte:

- A educação especial deve ser considerada como uma constante prestação de serviços educacionais, os quais funcionam como um complemento do ensino regular. Também se recomendou a abolição das diversas categorias de deficientes, aconselhando-se o conceito de necessidades educativas especiais.
- Os objectivos da educação passam por ensinamentos que visem o favorecimento da autonomia da criança.

- Para melhor educar crianças com incapacidades, as escolas especiais são os meios mais eficazes.
- Mais que a criança adaptar-se à escola, deverá ser esta a efectuar uma alteração das suas estruturas e os ajustamentos necessários, para uma melhor integração escolar daquela.
- Todas as crianças têm possibilidades para aprender, seja qual for a sua deficiência.

Mary Warnock alentava o facto de que o conceito de necessidades educativas especiais estava relacionado com as necessidades que a criança precisava para o desenvolvimento da sua aprendizagem, devendo a educação, através de medidas educativas especiais, estar perspectivada em função das carências dessas crianças.

Neste âmbito, também Serrano (2005) opina que, segundo Warnock, as medidas que permitiam uma resposta mais diferenciada a alunos de necessidades educativas se resumiriam da seguinte forma:

- Meios de acesso ao currículo.
- Adaptações nos diferentes elementos do currículo.
- Modificações no contexto educativo, estrutura social, ou clima afectivo em que ocorre o acto educativo.

Não poderemos deixar de salientar que os contributos do relatório Warnock se repercutiram em vários países, seja pela forma como operaram mudanças ao nível organizacional das escolas, como também ao nível da educação especial, enfatizando a ideia de que a expressão necessidades educativas especiais é tudo aquilo que o aluno necessita para alcançar os seus propósitos escolares.

Sob esta lógica, o sentido terminológico dessa evolução foi objecto de uma análise efectuada por Gallardo e Gallego (1993, citados em Jiménez, 1997:11) que realizaram a seguinte aproximação conceptual:



| <b>Educação Especial</b>   | <b>Necessidades Educativas Especiais</b>   |
|--|--|
| Termo restritivo carregado de múltiplas conotações pejorativas.                                      | Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar.  |
| Costuma ser utilizado como “etiqueta” de diagnóstico.  | Faz-se eco das necessidades educativas especiais permanentes ou temporárias dos alunos. Não é nada pejorativo para o aluno.          |
| Afasta-se dos alunos considerados normais.   | As necessidades educativas especiais referem-se às necessidades educativas do aluno e, portanto, englobam o termo educação especial. |
| Predis põe para a ambiguidade e arbitrariedade, em suma para o erro.                                 | Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.  |
| Predis põe uma etiologia estritamente pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento. | Admite como origem das dificuldades de aprendizagem, uma causa pessoal, escolar ou social.   |
| Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador.   | As suas implicações educativas possuem um carácter marcadamente positivo.  |
| Contém implicitamente referências a currículos especiais e, por isso, a escolas especiais.           | Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos.   |
| Faz referência aos PEI partindo de um Desenho Curricular Especial.                                   | Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do Desenho Curricular Normal.            |

Quadro 2. Comparação semântica da expressão educação especial no seu sentido tradicional com a expressão necessidades educativas especiais (Gallardo y Gallego, 1993, citados em Jiménez, 1997:11).

Por altura da década de oitenta, os pais dos alunos, os defensores dos direitos dos alunos com NEE, e os que reconheciam que a escola não obtinha respostas concretas para a generalidade dos alunos, forçaram que fossem criadas condições ao nível do sistema educativo, para que fosse dada uma resposta através da integração daqueles nas escolas regulares das suas residências (Correia, 2003).

Pretende-se, desta forma, que os alunos com NEE usufruam de uma educação na escola regular, como sendo o local mais apropriado onde se podem encontrar estratégias mais adequadas para acompanhar as suas necessidades educativas, e em que a aprendizagem se torne mais facilitada.

Podemos adiantar, que, esta nova forma de encarar estas crianças daria lugar mais tarde ao movimento da inclusão. Para Correia (2003:19), nesta fase a “educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades”.

Sob esta concepção, pode-se dizer que as escolas inclusivas nascem nesta altura, mas de forma bastante tímida e com uma tarefa um pouco difícil, pois a partir desse momento havia a tentativa de responder às necessidades de todos os alunos sem excepção.

Ainda de acordo com o autor anteriormente citado, no modelo inclusivo “o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal -, tendo por base as suas características e necessidades” (Correia, op. cit. p. 22).

O modelo inclusivo pressupõe, portanto, que o aluno com NEE deva estar inserido na classe regular, um modelo direccionado para a igualdade de oportunidades na educação e para a defesa dos seus direitos.

Na pesquisa que temos vindo a efectuar acerca do percurso histórico da educação especial deparamos com uma mudança substancial já assinalada, que foi o aparecimento do modelo inclusivo. O termo inclusão apresenta-se, assim, como uma evolução da integração e não podemos deixar de assinalar que tudo o que passou para trás estava errado. Contudo, a inclusão refere-se à inserção do aluno com necessidades educativas especiais na vida educativa e social, e conseqüente inserção nas escolas regulares.

Nesta perspectiva a concepção de educação inclusiva baseia-se num conjunto de princípios dos quais se destacam os seguintes (Correia, 2003:20):

- “Os alunos com NEE têm o direito de, sempre que possível, ser educados em ambientes inclusivos.
- Os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos.
- Os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso.
- Os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades.
- Os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado.

- Os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos”.

A inclusão tem por meta levar o aluno portador de atraso mental à escola regular, local onde deverá receber os variados serviços que se adequem às suas necessidades e características, onde sejam criados modelos eficazes de atendimento à diversidade. Falar de inclusão, mais propriamente de educação inclusiva, é referir aquelas aprendizagens efectuadas na sala de aula, no seio do grupo, pois a ajuda necessária para aqueles alunos é fornecida dentro da classe, onde a planificação é efectuada em função do grupo como um todo.

Pela pertinência de que se reveste, aproveitamos para descrever sucintamente alguns factos a nível legislativo que ocorreram nos últimos anos, e que auxiliaram a mudança, colaborando para alterar a atenção, os serviços e os apoios às crianças portadoras de deficiência, dentre os quais podem ser destacados:

- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que defende, entre outros, o direito à liberdade e à igualdade de todos os seres humanos.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), emanada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a qual reconhece o direito à educação.
- Declaração pela Nações Unidas (1971), sobre o Direito dos Deficientes Mentais.
- Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), elaborada pela ONU, defendendo que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos que os demais cidadãos e que as suas necessidades especiais devem ser levadas em consideração.
- Em 1980, a Organização Mundial de Saúde também deu o seu contributo, quando na abordagem ao conceito de deficiência acolheu uma dimensão política e social, que levou a uma modificação de práticas e conteúdos dos programas e políticas direccionadas para os indivíduos portadores de deficiência.

- Ano Internacional das pessoas deficientes (1981), proclamado pela ONU, que constituiu novas medidas e evolução das práticas e conceitos relativas a esta camada da população.
- Programa de Acção Mundial para pessoas portadoras de deficiência (1982) aprovado pela ONU, postulando que os estados membros fomentem um programa público sobre os direitos, contributos e necessidades das pessoas deficientes, com o objectivo da promoção de medidas activas para a prevenção da deficiência, e igualdade de participação na sociedade.
- Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, defendendo uma educação para todos através da construção de espaços educacionais com qualidade e direccionados também para os deficientes.
- Em 1993 a Assembleia Geral das Nações Unidas, através da resolução nº 48 aprova as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência.
- Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994:5) realizada em Salamanca, onde noventa e dois países, assinaram uma declaração de princípios onde se prevê que “as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessa necessidade; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...”.
- O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assim como outras organizações internacionais, também tiveram e continuam a ter o seu peso na orientação de políticas, programas e acções na área da deficiência.

Daqui resulta uma importante prestação de diversos organismos internacionais para a conquista de políticas integradoras e inclusivas relacionadas com os indivíduos portadores de deficiência, como também um contributo importante para uma aproximação

às actuais concepções de educação especial. Procuram, essencialmente, prestar o seu contributo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde seja promovido o respeito pela dignidade da pessoa, pela liberdade de expressão e pela promoção da igualdade de oportunidades.

Sintetizando, diremos que a evolução histórica da educação especial foi longa, passando paulatinamente por várias etapas. Foi adquirindo nova dimensão social, mudança de valores e uma grande necessidade em conquistar um espaço onde a segregação não tivesse lugar. Considera-se importante a adaptação à escola independentemente da deficiência da criança, condições sociais, cultura e tipo de vida, mas ainda mais importante è a adaptação da escola ao aluno, especialmente às necessidades que este apresenta. Tal concepção, transforma a escola no sentido da construção de uma sociedade centrada nas pessoas, uma escola respeitadora das diferenças, em suma, uma escola inclusiva, onde se vá aprendendo a lidar com a diferença. Claro que, para que a educação inclusiva se torne numa realidade, não basta apenas que exista uma transformação de mentalidades, é necessário recursos e condições adequadas a cada situação em concreto.

## **2. O QUE SE ENTENDE POR EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Sendo o entendimento da educação especial diversificado, as terminologias usadas não favoreceram muito uma definição unânime por parte dos profissionais da educação especial, aumentando de certa forma alguma confusão quanto ao seu sentido. Os estudos efectuados acerca deste tema têm apresentado grande dispersão, quer devido à variedade do seu objecto, quer devido à convergência de diversas disciplinas complementares da educação especial.

Num contexto tradicional, a educação especial implicava um tipo de educação diferenciada, mas ao mesmo tempo paralela à educação geral. Este tipo de entendimento correspondia a uma atitude de segregação relativamente às crianças com atraso mental, que ao serem inseridas em meios específicos, acabavam por ser distinguidas relativamente às crianças ditas normais.

Sola, López e Cáceres (2006:13) assinalam que:

“Em todas as culturas e através dos tempos existiram sujeitos diferentes. Essas diferenças não tiveram uma aproximação unânime mas contemplaram-se em cada contexto cultural desde diferentes perspectivas que vão desde a consideração da diferença-deficiência como algo perigoso para a sociedade até à consideração do sujeito diferente como inspirado pelos deuses”.

Efectivamente, ao mesmo tempo que a educação especial tem sido matéria de estudos por parte de vários autores, também, por parte da sociedade, alguns progressos se foram registando, existindo o reconhecimento dos direitos dos sujeitos portadores de atraso mental, como factores considerados positivos para o seu atendimento.

Apesar de várias análises ao tema, existe a necessidade de um marco teórico com contornos definidos, pois a multiplicidade do objecto da educação especial e a sua relação com outras disciplinas assim o exigem.

Inicialmente, a definição e delimitação da educação especial encontrava-se ligada a termos como pedagogia especial, pedagogia curativa, pedagogia terapêutica, pedagogia diferencial, ensino especial, entre outros. As denominações que inicialmente se apresentaram, tinham como base o tratamento psicopedagógico de crianças que apresentavam problemas de aprendizagem em virtude das suas incapacidades.

A educação especial, sendo um campo de estudo com necessidade de uma abordagem interdisciplinar, foi aceitando as marcas de diferentes disciplinas. De acordo com Ortega (1995), a classificação das relações da educação especial com outras disciplinas apresentam-se em dois blocos, conforme quadro que se segue:

| <b>Como disciplinas educativas</b>   | <b>Como disciplinas não educativas</b>  |
|--|---|
| <p><b>Pedagógicas</b> – Organização escolar; diagnóstico e avaliação; metodologia da investigação; sociologia da educação; formação dos professores; tecnologia educativa.</p> <p><b>Psicológicas</b> - Psicologia evolutiva; psicologia do pensamento; psicopatia da linguagem; psicologia da aprendizagem.</p> | <p><b>Biológicas e Médicas</b> – Otorrinolaringologia; neurologia; endocrinologia; genética</p> <p><b>Linguística</b> – Fonética; fonoaudiologia.</p> <p><b>Direito</b> – Legislação do trabalho; legislação da educação; legislação sobre direitos de menores inadaptados.</p> |

Quadro 3. Interdisciplinaridade da educação especial (Ortega, 1995).

Sob esta estrutura pretende-se ressaltar o carácter interdisciplinar que apresenta a educação especial, facto este, que a levou a aceitar as marcas de diferentes disciplinas. Contudo, actualmente a educação especial apresenta um conceito mais abrangente, denotando maior relevo no contexto educativo, mais propriamente a ajuda educativa que o aluno precisa para a sua adaptação no âmbito educativo.

Rigo e Talens (1987) acrescentam que a educação especial é uma disciplina que lança mão de diversos conhecimentos de outras ciências, existindo uma relação de reciprocidade entre elas. Apesar da sua interdisciplinaridade, a educação especial é uma disciplina autónoma, e mesmo que se encontre relacionada com outras ciências, a sua especificidade não deve ser posta em causa.

Hoje, a educação especial faz parte da educação geral, onde a discriminação passou a perder terreno, dando lugar à integração. Dá-se maior relevo ao âmbito educativo e aos factores sociais condicionantes do sujeito, em detrimento de factores puramente discriminatórios. Neste contexto, o respeito pela diversidade torna-se mais global e o próprio conceito de dificuldades de aprendizagem é alterado, enfatizando-se que as causas destas, apesar de serem inerentes à criança, também o são em relação à escola, devido à inadequação desta perante a falta de respostas face às necessidades específicas de cada aluno.

Por sua vez, a escola regular vai-se adaptando a todos os alunos e, principalmente, àqueles que possuem necessidades educativas especiais, através de remodelações organizacionais e de adaptações curriculares, proporcionando as ajudas e os recursos essenciais. Considera-se importante que estas crianças se adaptem à escola, independentemente das suas condições sociais e das suas deficiências, pois só desta forma aquela assume um papel fundamental na construção de uma sociedade igualitária.

Reconhece-se que a educação especial foi sofrendo transformações, e a visão segregacionista acerca das crianças com deficiência, passou a dar lugar a uma cultura integradora, progredindo lentamente para uma escola onde a inclusão é um factor preponderante para o normal desenvolvimento das pessoas.

Efectivamente, segundo Sola, López e Cáceres (2006:21), “independentemente da diversidade de abordagens e experiências, os princípios em que se baseia a educação especial e/ou a atenção à diversidade são sempre os mesmos: integração, normalização, sectorização e individualização”. A educação especial deve particularmente ser encarada

como um campo do conhecimento, onde a educação deve ser adaptada a todos os indivíduos, tendo em conta as suas necessidades específicas.

No que respeita à educação especial, vários autores e organismos internacionais foram estabelecendo diversas definições que ajudaram a um melhor entendimento sobre o seu conceito.

A este propósito, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1983:30) descreve a educação especial como sendo “uma forma de educação destinada àqueles sujeitos que não alcançam ou é improvável que alcancem, através de acções educativas normais, os níveis educativos sociais e outros apropriados para a sua idade e que tem por objectivo o seu progresso frente a esses níveis”.

Para Mayor (1991), a educação especial é encarada como uma disciplina que apresenta um objecto unitário direccionado para qualquer tipo de intervenção que ajude as pessoas com incapacidade a desenvolver ao máximo as suas capacidades.

Julga-se oportuno aqui expressar o conceito apresentado por Ortega (1995), entendendo que a educação especial é um serviço que serve de apoio à educação geral, e não às problemáticas do sujeito portador de incapacidade, cujo objectivo será o de desenvolver as suas capacidades pessoais e sociais. O mesmo autor e na mesma obra, salienta que “a educação especial significa a conjugação do currículo, do ensino, apoio e todas as condições de aprendizagem, que se tornam indispensáveis para a satisfação das NEE do aluno, de uma forma ajustada e eficaz” (p. 40).

O conceito de educação especial manifesta-se, assim, numa descrição positiva em relação à actuação educativa que requer cada criança, tendo em conta as suas características e condições pessoais com o intuito de se alcançar os objectivos da educação geral, os quais se traduzem no desenvolvimento pessoal e social. A educação especial entendida como direccionada a um grupo específico de alunos, passa a ser entendida como o conjunto de procedimentos que a escola deve tomar para, da melhor forma possível, lidar com as carências que os seus alunos apresentem. É entendimento comum, que a educação especial deve possuir uma rede de apoio capaz de responder às necessidades do aluno portador de atraso mental, com o intuito de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.



Herrera e Cerezo (1997:13) apontam uma definição de educação especial “como disciplina fundamentada nas ciências biológicas, psicológicas, sociais e educativas, cujo objectivo último é a melhora das possibilidades dos sujeitos excepcionais”.

A educação especial sendo um domínio vasto, pode ser descrito a partir de um grande número de perspectivas, quer seja como uma actividade legislativamente determinada cujos profissionais se preocupam com questões como procedimentos processuais adequados a seguir na prestação aos pais acerca do seu direito de participarem em decisões relacionadas com os programas educativos dos seus educandos, quer seja numa perspectiva sociopolítica, onde a educação especial poderá ser compreendida como um desenvolvimento de um movimento para os direitos humanos, com o fim de acabar com a segregação nas colocações nas escolas, no trabalho e na comunidade, assegurando igual acesso a serviços e apoios educativos.

De acordo com Heward (2003:38), “quando praticada da forma mais eficaz e ética, a educação especial é também caracterizada pelo recurso a métodos de ensino decorrentes das investigações conduzidas, cuja aplicação é orientada pela avaliação directa e frequente do desempenho do aluno”.

Ainda segundo o mesmo autor, esta definição pode ser apresentada através das seguintes dimensões:

- Planificação individualizada.
- Especializada.
- Intensiva.
- Orientada para metas.
- Métodos decorrentes da investigação.
- Orientada pelo desempenho do aluno.

Actualmente, alguns alunos com NEE beneficiam e recebem uma educação especial individualizada, estruturada e intensa, de forma a ser orientada para estratégias que os conduzam a apreender novos conhecimentos e competências.

Ainda no que concerne ao conceito de educação especial, Jurado de Los Santos (1993:48), entende que “é o processo do ensino aprendizagem cuja finalidade é potencializar e desenvolver as capacidades dos sujeitos com necessidades educativas especiais”.

A atenção educativa direccionada aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais com o objectivo de conseguir o máximo desenvolvimento torna-se, assim, num ponto fulcral da educação especial.

Palomino e Torres (1998:37) sustentam que a “educação especial deverá compreender um conjunto de conhecimentos que fazem parte do sistema de variáveis que incidem na sua actuação, e deve contemplar todos os aspectos que irão condicionar a intervenção educativa respeitante aos indivíduos com necessidades educativas especiais”.

São os planos educativos adoptados, que, de certa forma, determinam as mudanças do conceito de educação especial. Sob esta concepção, Ramirez (1994) apresenta três tipos de mudanças com as suas implicações, de especial importância pelas repercussões que comporta o termo educação especial, conforme se pode verificar no quadro seguinte:

|  |   |
|--|---|
| Mudanças ideológicas/institucionais              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração escolar e sócio-familiar.</li> <li>- Debate público colectivo.</li> <li>- Legislação para a igualdade de oportunidades.</li> </ul>  |
| Evolução dos serviços para pessoas com handicaps | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Substituição do uso de medicamentos por serviços comunitários.</li> <li>- Implantação dos princípios legislativos e ideológicos de normalização, integração e sectorização a favor das populações marginais.</li> </ul>  |
| Mudanças no âmbito do conhecimento científico.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos processos de ensino aprendizagem dos sujeitos com necessidades educativas especiais.</li> <li>- Evolução do próprio conceito de Educação Especial e seu significado.</li> <li>- Conjugações conceptuais e metodológicas dos modelos de processamento da informação relativo ao comportamento inteligente/não inteligente.</li> </ul> |

Quadro 4. Reconceptualização da educação especial (Ramirez, 1994).

Nesta perspectiva, o significado da educação especial parece estar ligado às necessidades do aluno, às suas competências básicas, às intervenções e estratégias que a escola deve pôr em marcha para que o aluno portador de atraso atinja ao máximo a sua autonomia e bem-estar. Incrementar uma educação direccionada para a atenção à

diversidade e conseqüente inclusão escolar dos alunos com atraso mental, é, indubitavelmente, um dos objectivos basilares da educação especial.

Como se pode observar, o tema relativo à educação especial tem sido uma questão importante, debatida quer por parte do sector público como por parte dos profissionais da educação, cujo objectivo será o de cobrir as necessidades específicas dos alunos tendo em conta as suas características pessoais, lançando-se mão dos mais variados recursos, através de estratégias curriculares apropriadas aos diferentes níveis de incapacidade, tendo como meta uma educação a mais inclusiva possível.

Actualmente, os propósitos da educação especial passam pela resposta das necessidades educativas decorrentes de limitações ou incapacidades que se manifestam de modo sistemático e com carácter prolongado, inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária. Assim, o sistema de ensino deve comportar, naturalmente, uma articulação e colaboração entre os diversos organismos para que, todos os alunos devam, na sua individualidade e diferença, aprender juntos, pois esse é o grande objectivo rumo à inclusão.

Resumidamente, e tendo em conta o tema objecto da nossa investigação, pode dizer-se que a educação especial tem um papel decisivo na educação e formação do aluno com atraso mental, fazendo com que este seja capaz de se integrar na vida activa com sucesso, permitindo-lhe a assumpção como membros integrais da sociedade. Cada criança aprende de forma diferente e é diferente de todas as outras. De facto, as diferenças interindividuais no domínio da aprendizagem constituem a própria base para o campo da educação especial.

### **3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL – MARCO LEGAL**

Com base nos factos históricos anteriormente analisados, apurámos que a diferença esteve constantemente presente no seio das sociedades, facto esse, que levou o indivíduo portador de atraso mental a um tratamento consonante os conceitos sociais, cultura e políticas vigentes.

Em Portugal, e no que concerne à educação especial também é importante observar quais os passos dados neste campo até aos nossos dias. Não podemos esquecer que muitas

das decisões adoptadas na educação das crianças com ou sem necessidades educativas especiais, tiveram um forte impulso em variados países. Apesar de tudo, no campo da educação especial e comparativamente a outros países, a sua evolução não tem sido idêntica, quer seja devido às diferentes políticas educativas adoptadas, quer devido à forma como as mentalidades foram ou não acompanhando os problemas apresentados pelas crianças com NEE. A par da evolução histórica da educação especial, será dado especial destaque também à legislação, principalmente à mais actualizada, aquela pela qual se regem hoje em dia os princípios da inclusão e da resposta necessária aos alunos com atraso mental. Para se efectuar a análise da educação especial em Portugal, lançamos mão de legislação existente sobre o tema, alguma pesquisa acerca da obra de Costa (1996), assim como da referência pontual a outros autores e que se consideraram pertinentes.

A educação de crianças deficientes em Portugal só a partir da 2ª metade do séc. XIX é que começa a ter algum sentido, com a criação de institutos e asilos, que correspondiam a modelos vincadamente assistencialistas e numa perspectiva expressamente pro-educativa. Nessa altura, acreditava-se que se conseguiria, por via da educação especial, solucionar a grande parte das desvantagens advindas da deficiência.

Nesta perspectiva, o parecer nº 3/99 proveniente do Conselho Nacional de Educação, expõe no seu nº 7 que “durante um largo período, os cuidados prestados aos deficientes tinham lugar nas suas próprias casas ou em instituições asilares e/ou hospitalares de carácter segregado e assistencial. Era um sistema, resultante da convicção de que os deficientes são indivíduos “especiais”, incapazes de conviver com os outros e de aprender na escola comum”.

Vai-se assistindo ao aumento de diversas instituições, orientadas para o atendimento específico de indivíduos deficientes. Funda-se o Asilo de Cegos de Nossa Senhora por volta do ano 1863, que inicialmente recebia cegos idosos, para mais tarde acolher também crianças e adolescentes. Em Lisboa é criado o Asilo Escola Feliciano Castilho, para raparigas e rapazes e mais tarde, em 1893, no Porto, surge um instituto apenas para surdos. Adolpho da Cunha Pimentel, Governador Civil do Porto, aprovou em 1903 um alvará referente à "Escola de Cegos do Porto", com o objectivo educar crianças cegas de ambos os sexos.

Um pouco mais tarde, em 1913, Serrano refere (2005:40) que “a formação de professores para o atendimento educativo a crianças deficientes, é, igualmente, alvo de

preocupação específica e, como consequência de tal, é organizado o primeiro curso de formação de professores para a educação de surdos (...) Este instituto realizava, paralelamente, trabalho de observação de outras crianças, também com perturbações mentais e de linguagem, em regime de consulta externa”.

Julga-se pertinente aqui realçar que em meados da década de quarenta desponta um importante marco na história da educação especial, com a publicação do Dec-Lei nº 35.801 de 13 de Agosto do ano de 1946, que criava o funcionamento das classes especiais. Em 1947 surge a primeira classe especial para deficientes intelectuais, aumentando em número nos anos seguintes e também alargada a outros locais.

Sob esta concepção, o parecer 3/99, no seu ponto nº 7 aponta no sentido de que “as instituições que eram destinadas aos deficientes, prefiguravam-se como os lugares que a sociedade julgava adequados para os esconder e ocupar. Eram lugares distintos dos outros e, desde logo, da escola comum. Tratava-se de um sistema educativo paralelo ao sistema educativo regular e com uma marca estigmatizante, decorrente em espaços segregados e com uma designação significativa: as classes especiais”.

Os deficientes auditivos e visuais continuavam entregues às misericórdias e outras fundações assistenciais, que por seu lado, tinham a cargo os deficientes visuais e auditivos. Muito tenuemente o estado ia assumindo a educação dos deficientes em Portugal, e perante esta ideia, podemos dizer que estavam reunidas algumas condições para que fosse criado o ensino especial oficial público.

Neste sentido, aponta o parecer 3/99 para o seu ponto nº 9, salientando o facto de que “em Portugal, nos anos 60, a oferta na área da educação das crianças e jovens deficientes, era muito escassa. O Ministério da Educação limitava-se a manter as chamadas classes especiais (...) nas escolas do ensino regular”.

No nosso país, os primeiros sinais de integração estão relacionadas com a denominada Direcção Geral de Assistência, que, objectivava melhores condições para integrar crianças e jovens nas escolas regulares. O objectivo seria que os alunos com deficiência passassem a frequentar a escola a tempo inteiro, através da sua inserção em turmas regulares de ensino. Essa dinâmica de aumento de recursos, determinou, como refere Bairrão (1981:16), “na criação de centros de educação especial e centros de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação”.

É só a partir da década de setenta, em grande parte devido à revolução do 25 de Abril de 1974 e à Constituição de 1976 que emergem linhas de orientação e legislação referentes à educação especial em Portugal, passando a criança portadora de atraso mental a possuir um tratamento diferenciado, surgindo, assim, uma nova política direccionada para o desenvolvimento das práticas da inclusão.

Fundamenta-se assim, que a Constituição da República Portuguesa de 1976 venha a consagrar no seu artigo 71.º, que, “os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na constituição (...) competindo ao estado realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles”. Este mesmo diploma estabelece ainda, que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º, nº1) e que “na realização da política de ensino incumbe ao Estado promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário” (artigo 74.º, nº2, alínea g).

Também em 1976, aparecem as equipas de ensino especial com a finalidade de apoiar alunos com deficiências sensoriais ou motoras, e que possuíam aptidão para acompanharem os currículos comuns nas escolas regulares.

Neste âmbito, o já referido parecer 3/99 também relata que “as equipas de ensino especial constituíram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças - inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiência mental - que permaneciam integradas nas escolas regulares” (ponto nº 13).

Um pouco mais tarde, em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) é publicada, apontando no sentido de que o sistema educativo é um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação, reavivando a ideia acerca do atendimento educativo às crianças com necessidades educativas especiais. Este diploma, no seu artigo 2º, refere que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” o que abrange efectivamente as crianças com problemas escolares. Tal é demonstrado quando no seu artigo 17º menciona que “visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades específicas, devido a deficiências físicas e mentais”.

Por conseguinte, a Lei de Bases do Sistema Educativo foi um marco fundamental relativamente à educação especial. O seu conteúdo, aponta para a integração, para o direito das crianças à educação e para uma visão que perspectiva a educação nas estruturas regulares de ensino (Costa, 1996).

Retomando a nossa linha de investigação, aparece-nos de seguida o Decreto-Lei 35/90 que ao regular a escolaridade obrigatória, define pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. No seu art.º 2 refere que “os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial”.

Entretanto, alguns dos princípios fundamentais do relatório Warnock têm uma influência considerável no nosso país, de tal modo que, o Dec-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto veio a consagrar alguns dos seus aspectos mais importantes, apresentando uma nova regulamentação no que concerne à integração. O referido diploma cimentou as práticas inclusivas na escola, a integração dos alunos portadores de deficiência, e viu nos professores de educação especial uma base para dar resposta às NEE dos alunos, tentando minimizar ao máximo o insucesso escolar.

Conforme Correia (1997:29), este decreto “vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da educação especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção. As escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE, o que representa já a assunção dos direitos que, progressivamente, o país terá de garantir à população escolar com NEE”.

Na verdade, este diploma legal é o ponto de partida para a escola inclusiva, permitindo à criança com NEE a melhor integração possível na escola regular e responsabilizando esta por todos os recursos indispensáveis para responder eficazmente às necessidades educativas da criança.

Nesta lógica, Correia (op. cit. p. 29), atesta que “o decreto 319/91 privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível – ou seja, com a utilização dos recursos menos restritivos possíveis e a máxima adequação às suas necessidades educativas – e responsabiliza a escola pela procura de respostas adequadas”.

Mais tarde, em Junho de 1994, Portugal assina, em conjunto com noventa e dois países, a Declaração de Salamanca. Aposta-se numa escola inclusiva, onde, independentemente das diversidades e dificuldades, deve-se dar oportunidade de todos os alunos aprenderem em conjunto. Assim, “as escolas regulares (...) constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, ix).

Em 1997 é publicado o Despacho Conjunto nº 105/97 que vem aprovar uma nova delimitação legal para os apoios educativos, cabendo à escola a resposta às necessidades educativas dos alunos. Estamos, então, perante a prestação de apoios, que, segundo este diploma, visa “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global” (art.º 2, alínea a).

Entretanto, surge o Despacho Conjunto nº 891/99 de 10 de Outubro, que regulamenta o atendimento de crianças com NEE com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O enquadramento legal deste diploma, inclui a intervenção precoce direccionada a crianças com deficiência ou que possam possuir risco de atraso grave de desenvolvimento. As famílias destes sujeitos também têm direito a usufruir destes serviços.

No decurso do ano de 2001 surge o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino básico, que veio definir o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente/prolongado.

Nos anos seguintes, variada legislação aqui e acolá foi emergindo, mas merece especial relevo o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Este diploma tem como objectivo criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos que possuem restrições expressivas ao nível da actividade e participação em um ou variados domínios de vida, resultantes de alterações quer funcionais ou estruturais. Essas limitações devem apresentar um carácter permanente, resultando daí dificuldades constantes ao nível



da comunicação, da autonomia, da mobilidade, da aprendizagem, e do relacionamento interpessoal e da participação social (Dec-Lei 3/2008).

Este documento legislativo, que rege actualmente a educação especial no nosso país, veio introduzir modificações relevantes, tendo como pedra basilar a qualidade de ensino, devendo ser dirigida a todos os alunos, e com o objectivo de promover o seu sucesso, não perdendo de vista a escola inclusiva orientada e desenvolvida para atender a diversidade dos alunos e concomitantemente, as suas necessidades, através da utilização de medidas diferenciadas. No seu art. nº 1 refere que, “o presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos 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, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (alínea 1), acrescentando que, “a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas”. (alínea 2)

Neste contexto interessa ressaltar que o Decreto-Lei 3/2008, ao contrário Decreto-Lei 319/91 delimita as respostas educativas das NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, que resultam de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, “sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Preâmbulo). Este diploma apresenta, portanto, uma concepção mais limitativa das necessidades educativas especiais. A resposta educativa, origina a que seja adoptado um modelo de avaliação especializado, cujos efeitos são “obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação” (art. 6º, nº 3), e de classificação de funcionalidade (por alusão à CIF) interactivo, activo e fundamentalmente com um carácter multidimensional.

O Decreto-Lei 3/2008 sendo uma legislação bastante actual ainda necessita de tempo para ganhar raízes, pois como todas as reformas, encontra sempre variados tipos de barreiras, as quais levantam sempre dúvidas quanto à sua eficiência e aplicação. Por conseguinte, só a médio e longo prazo poderá existir uma visão sobre a sua verdadeira aplicabilidade e viabilidade.

Como temos vindo a verificar, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91 e mais recentemente o Decreto-Lei 3/2008 acabaram por introduzir alterações profundas na forma como a educação especial deve ser vista e na forma como deve ser perspectivada a inclusão assim como a resposta a dar aos alunos portadores de atraso mental. A legislação tem mostrado que, apesar de muitas incoerências, existiram e continuam a existir pessoas que possuem como grande preocupação oferecer cuidados específicos e uma verdadeira educação para as pessoas com necessidades especiais e, no caso desta pesquisa, para as pessoas com atraso mental.

Efectivamente, a educação especial em Portugal sofreu alterações ao longo do seu percurso, encontrando-se no presente em melhores condições para responder a todos os alunos que dela necessitam. Julga-se então, que, “quando se pretende implementar um sistema fundamentado no movimento da inclusão, os serviços de educação especial são indispensáveis para promover o sucesso dos alunos com NEE, encontrando na legislação e no comportamento de todos aqueles envolvidos na educação desses alunos as bases que devem nortear a implementação de boas práticas educativas” (Correia, 2008:40).

Por estas razões, considera-se que todas as crianças, independentemente do seu grau de incapacidade, podem e devem ser aceites pela escola regular, para aí serem oferecidas as respostas adequadas às suas necessidades especiais. A escola inclusiva leva a que novas atitudes e competências sejam tomadas, nomeadamente, mudanças conceptuais e organizacionais, como forma de responder à diversidade. Todos os alunos devem, sempre que possível, aprender juntos e a escola deve adaptar-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, responder ao desafio de uma educação para todos, independentemente das condições sociais, físicas, linguísticas, entre outras. Deverá existir, acima de tudo, o reconhecimento das diferenças individuais como um valor positivo.



## **CAPÍTULO II- ESTUDO DO ATRASO MENTAL**

### **1. CONCEITO DE ATRASO MENTAL**

A definição de atraso mental tem passado ao longo do tempo por um processo constante de reformulação da sua terminologia, com o objectivo de reconhecer o nome mais apropriado para este transtorno que aparece no desenvolvimento humano. Contudo, o termo não tem sido unívoco e os diversos autores foram construindo diferentes entendimentos relativamente ao conceito de atraso mental.

Definir o conceito de atraso mental provocou durante muitos anos, uma polémica, que continua actualmente, e isto por duas razões fundamentais relatadas por Muntaner (1998:15):

- “por um lado, as diferentes disciplinas que estudam o atraso mental e incluindo os autores e teorias que as sustentam apontam perspectivas diferentes de uma mesma realidade, o que dificulta o poder de chegar a um consenso de uma definição que englobe todos os critérios de análise e estudo;
- por outro lado, a definição de atraso mental não afecta só os aspectos académicos próprios de uma determinada disciplina, mas também implica uma componente social humana muito importante”.

Esta visão acarretou, assim, que fossem utilizados diferentes termos para dar uma explicação e descrição do atraso mental. A própria sociedade, organismos e autores variados, em muito foram contribuindo para que a sua terminologia sofresse diferentes entendimentos e alterações.

Ainda segundo (Landivar, 1984), para se chegar a uma definição de atraso mental existe uma enorme complexidade e a sua terminologia não se apresenta consensual devido especialmente a duas razões:

- Existência de campos científicos e profissionais variados a partir dos quais o mesmo problema é abordado.
- As características de cada indivíduo são condicionadas pela complexidade de diversos factores envolvidos.

Está portanto aqui subjacente que o conceito de atraso mental foi, ao longo dos tempos, influenciado e determinado por critérios diversificados, ora direccionados para a vertente científica, ora para uma vertente em que as características próprias do sujeito e as suas necessidades se foram tornando uma realidade.

Assim, as pessoas que sofriam de determinados transtornos foram sendo catalogados como oligofrénicos, imbecis, débeis mentais, nomes esses que passaram com o tempo a ser substituídos por outros com um cariz menos negativo, como deficiência mental ou atraso mental. Segundo Pérez (1997:24-25), “o termo débil mental usa-se algumas vezes em Inglaterra para se referir às pessoas com atraso mental que são educáveis. Deficiência mental, por vezes, contrapõe-se ao atraso mental, aplicando-se o primeiro àquelas pessoas cujas capacidades mentais diminuíram como resultado de alguma patologia orgânica e não por causas ambientais. A subnormalidade mental em inglês é equivalente ao termo atraso mental. Oligofrenia é um termo utilizado em alguns países europeus para indicar atraso mental”. Estes termos acabam por ser idênticos e foram sofrendo alterações devido à compreensão negativa que as pessoas lhe atribuíam.

De acordo com a AAMR (2006), as definições antigas, enunciadas por Tredgold, Doll e Heber, incluíam conceitos que geraram alguma discussão, o que levou conseqüentemente à sua extinção e substituição por outros mais condizentes com a condição do indivíduo.

Ainda segundo a AAMR (2006:46), ao termos em conta a multiplicidade de definições, o facto é que “nunca haverá uma definição sem falhas do atraso mental, nem haverá acordo universal sobre qualquer definição dada. As definições por mais sofisticadas que sejam, não conseguem ser isentas de alguma arbitrariedade; no entanto, toda a definição de atraso mental tem um impacto importante nas vidas de muitos indivíduos”.

Contudo, antes de se começar a definir o atraso mental será fundamental efectuar a definição de deficiente e deficiência. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1980) define o deficiente como um indivíduo cuja integridade física ou mental se encontra

diminuída, devido a uma doença, a um acidente ou devido à sua idade avançada, de forma que a sua aptidão para trabalhar, estudar ou a sua própria autonomia fiquem comprometidos.

A deficiência tem entendimento diferente pois, “no domínio da saúde, representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica” (OMS, 1980:35). A deficiência é, pois, um transtorno referente ao estado do funcionamento de um órgão proveniente de uma doença que atingiu o indivíduo, advindo daí inaptidões nos desempenhos quotidianos da pessoa.

A incapacidade é definida como “a redução ou falta de capacidades para uma actividade, de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano” (OMS, 1980:36). Para esta organização, a incapacidade deriva de uma inaptidão da pessoa: “impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de uma actividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção o sexo e os factores socioculturais” (OMS, 1980:37).

A desvantagem da pessoa nas suas relações com o meio físico e social que a envolve pode ser minimizada com o auxílio dos meios adequados.

Se é difícil encontrar uniformemente um critério para definir o conceito de deficiência, não é menos difícil definir o conceito de atraso mental. Tem existido dificuldade nessa definição e em consequência disso, também tem sido diversa a forma como a sociedade e organizações lidam com a deficiência.

Sob esta preocupação e de forma a evitar todo o tipo de conotações, a OMS aconselha a que se utilize o termo atraso mental, que, no presente trabalho, será a expressão a utilizar.

Até ao século dezanove, os primeiros trabalhos efectuados no campo do atraso mental não diferenciavam o atraso mental do louco, do surdo-mudo ou criminal. Para Scheerenberger (1984), foi Esquirol quem em 1818 criou o termo “idiotia” para se referir a um estado de não desenvolvimento das faculdades intelectuais, verificado desde a idade mais tenra. Segundo Esquirol o atraso mental caracterizava-se por:

1. Um atraso constatável de desenvolvimento.
2. Origem orgânica deste atraso.
3. Incurabilidade”.

Segundo o mesmo autor e na mesma obra, “esta concepção clássica de atraso permanecerá até ao nosso século com um amplo reconhecimento, até que o estudo científico do atraso mental traz as chaves importantes para a sua compreensão:

1. Diferencia-se o atraso mental da doença mental.
2. Toma-se consciência das várias causas do atraso e dos diferentes níveis existentes.
3. Unificam-se os critérios diagnósticos do atraso mental a partir das provas de inteligência desenvolvidas por Binet em 1905” (1984:25-26).

Para distinguir doença mental e atraso mental, socorre-se a Verdugo e Bermejo (2001:144), os quais referem que a “doença mental é uma incapacidade psicológica associada a uma função emocional, social e da personalidade. O atraso mental é uma incapacidade cognitiva causada pela interacção com o seu ambiente, de uma pessoa que possui um funcionamento intelectual limitado”.

Foi com os testes de Binet que cientificamente passou a existir um maior interesse pelo atraso mental. Os referidos testes, tinham como finalidade delinear situações de crianças que não conseguiam acompanhar o currículo normal devido ao seu grau de deficiência. O atraso mental seria definido em função do QI, mas, como mais à frente se verá, não existe uma eficaz conexão do resultado da prova de inteligência e o comportamento adaptativo da criança. Aliás, uma das grandes críticas efectuadas ao estudo de Binet, é que as provas efectuadas se tornavam discriminatórias, uma vez que as crianças pertencentes a camadas desprotegidas social ou economicamente, se encontravam numa situação de desvantagem.

Como salienta Ingalls (1982), ao ser adoptado um critério de inadaptação decorrente do baixo QI como única condição, apresentou algumas críticas:

- a) Num determinado ambiente um sujeito pode ser considerado atrasado, mas se estiver noutro contexto, isso poderá não acontecer.
- b) Causas diferentes podem originar défices em adaptações sociais.
- c) O insucesso na adaptação social poderá ser difícil de medir.

Com a nova definição de atraso mental, proposta em 1959 pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), que mais tarde se passou a denominar Associação Americana para o Atraso Mental (AAMR), passou a existir uma concepção que maior aprovação obteve quer a nível profissional, quer ao nível científico.

Assim, a AAMD em 1959 publica no *Manual on terminology and classification in mental retardation* (Heber, 1959) uma definição de atraso mental, que segundo Reis e Peixoto (1999:21) pode ser apresentada da seguinte forma:

“O atraso mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado durante o período de desenvolvimento e está relacionado com transtornos da conduta adaptativa”.

Nesta definição dá-se mais ênfase ao funcionamento actual e não tanto ao momento da aparição da deficiência. O atraso mental equivale a um funcionamento intelectual geral abaixo da média relacionado com a conduta adaptativa, embora, de acordo com a definição, um indivíduo deve estar muito abaixo tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa para que se considere com atraso mental. O funcionamento intelectual inferior à média referia-se, nesta definição, à realização de um teste de inteligência estandardizado e o comportamento adaptativo referia-se à adaptação do indivíduo às exigências do meio.

No século XX, através de diversos modelos psicológicos que serviram para analisar o atraso mental (psicométrico, evolutivo, psicodinâmico cognitivo...), encontrou-se uma base para se conseguir uma definição unificada.

Neste âmbito, segundo Pacheco e Valência (1997), o atraso mental é definido através do recurso às seguintes correntes:



- A Corrente Psicométrica salienta que quando uma pessoa possui uma diminuição das capacidades intelectuais, estamos perante atraso mental, o qual será medido através de testes e atestado pelo Q.I.
- A Corrente Sociológica atesta que a pessoa com atraso mental apresenta obstáculos na sua adaptação ao meio social envolvente, assim como dificuldades da sua própria autonomia.
- A Corrente Médica sugere causas de ordem congénitas, biológicas, anatómicas, ou fisiológicas que se manifestariam até aos 18 anos.
- A Corrente Comportamentalista expõe a ideia da influência que o meio ambiente tem sobre o atraso mental.
- A Corrente Pedagógica põe a tónica nas adaptações ao currículo e nos apoios prestados para seguir o ensino normal.

Em 1973 a AAMD apresentou uma revisão do manual de terminologia e classificação da deficiência mental. A definição apresentava o seguinte conteúdo:

“O atraso mental refere-se a um comportamento intelectual geral significativamente abaixo da média que existe em concorrência com défices cognitivos da conduta adaptativa, que se manifesta durante o período de desenvolvimento” (Grossman, 1973).

Nesta definição, os termos “significativamente abaixo da média” correspondem a uma realização de dois desvios-padrão abaixo da média num teste de inteligência. O comportamento adaptativo é definido em termos de grau de deficiência segundo o qual cada indivíduo, como referem Patton e Payne (1990), vai de encontro aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo sociocultural.

Uma das distinções mais vincadas, relativamente às definições anteriores, foi o esforço da relação entre inteligência e comportamento adaptativo que devem existir concomitantemente. No entanto, colocam-se dificuldades relativamente à medida de comportamento adaptativo, que se baseava essencialmente em juízos clínicos.

Na revisão efectuada em 1977 pela AAMD, mantém-se a definição, assim como os quatro níveis de atraso, mas Grossman (1977), aponta para o facto de existir dificuldade para um desenvolvimento de um sistema claro de classificação, que segundo Sola *et al.* (2005:16) “se deve a uma série de razões:

- a. O atraso mental não constitui uma doença, síndrome ou sintoma único, é um estado de incapacidade que se reconhece no comportamento do sujeito e cujas causas são múltiplas.
- b. Sujeitos com o mesmo diagnóstico médico, com o mesmo nível de inteligência e com comportamento adaptativo podem diferir amplamente nas suas habilidades, sinais e estigmas associados, e numa série de características que não são tidas em conta nas avaliações médicas e psicológicas utilizadas para construir as classificações.
- c. É difícil estar de acordo com as dimensões que distinguem o atraso mental do autismo, dos transtornos emocionais e dos transtornos de aprendizagem”.

Mais tarde, no ano de 1983 a AAMD publica o seu oitavo manual de classificação e terminologia, tendo adoptado uma definição apresentada por Grossman, que de acordo com Marinho (2000:34) se resume ao seguinte:

“O atraso mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média que coexiste com défices concorrentes na conduta adaptativa, e que se manifesta durante o período de desenvolvimento”.

Nesta definição, “significativamente abaixo da média” referia-se a um QI de 70 ou inferior, em medidas standardizadas de inteligência. No entanto, o limite máximo podia ser estendido a um QI de 75 ou mais, desde que o funcionamento estivesse comprometido e clinicamente determinado como resultantes de défices no comportamento adaptativo. Os profissionais teriam de decidir que outras condições, incluindo défices no comportamento adaptativo ou diferenças culturais, estariam presentes e associados com o nível de realização no teste de QI. O significado de período de desenvolvimento foi reforçado, uma vez que começava na concepção e estendia-se até aos 18 anos.

Após a definição apresentada por Grossman de 1983 continuava a persistir um problema: considera-se o atraso mental como categoria diagnóstica única, abarcando subcategorias diferenciadas entre si?

Para dar resposta às necessidades das pessoas com atraso mental, em 1992 a Associação Americana de Atraso Mental (AAMR) apresenta uma definição com mudanças significativas que se pode considerar como “uma mudança de paradigma” (Verdugo, 1994:11). A tarefa essencial será não uma classificação e diagnóstico dos indivíduos com atraso mental, mas sim efectuar uma avaliação multidimensional, baseando-se na interacção com os contextos desenvolvidos, para dessa forma se determinarem os apoios de que necessita (Verdugo, 1995).

Neste âmbito, Sola *et al.* (2005:19) acrescentam que “o propósito do manual publicado foi precisamente definir e criar um sistema contemporâneo de classificação que dê resposta às necessidades das pessoas com atraso mental na actualidade. A mudança fundamental radica em classificar as necessidades de apoio e não tipos de indivíduos”.

Chegamos, portanto, a uma nova concepção de atraso mental que ultrapassa os aspectos negativos das definições que foram estando em causa até então:

“O atraso mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que geralmente coexiste com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas de competências de adaptação: Comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos” (Luckasson, 1992, cit. Verdugo e Bernejo, 2001:6).

Como se pode observar nesta definição, o atraso mental não representa uma qualidade da pessoa em si, mas um estado particular de funcionamento, daí se referir que o processo de diagnóstico, requer a observância de três critérios: o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início dos sinais que indicam o atraso no desenvolvimento. A mudança fundamental reside na crença de que uma aplicação adequada dos apoios necessários pode, efectivamente, melhorar as capacidades funcionais do indivíduo com atraso mental.

Ainda segundo Verdugo (op. cit. p.11), “a definição adoptada pela AAMR (Luckasson *et al.*, 1992) acaba por representar a concepção de atraso mental que esteve

vigente até aos finais do século XX (...) supõe uma mudança substancial relativamente às anteriores uma vez que o atraso mental não é considerado uma característica absoluta do indivíduo, mas expressão da interacção entre a pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o ambiente”.

Este entendimento de atraso mental apresenta uma mudança fundamental, a alteração do quadro de referência, isto é, de uma classificação baseada somente numa característica expressa pelo indivíduo, para uma nova concepção, que considera primordialmente as relações que o indivíduo com atraso mental estabelece com o envolvimento, passando de uma perspectiva singular para uma plural.

Com esta nova concepção o que está em causa não é, essencialmente, um diagnóstico e classificação, e perante as informações escolher quais os tratamentos necessários, mas também efectuar uma avaliação do sujeito, relacionando-o com o ambiente e a partir daí, estipular os serviços a prestar.

Ora, conforme Verdugo (1994:15), esta definição “assume os postulados seguintes:

1. Uma avaliação válida há-de considerar a diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças nos aspectos comunicativos e comportamentais.
2. A existência de limitações nas competências adaptativas deve ter lugar num contexto comunitário típico para idade igual e requerer apoios individualizados.
3. Frequentemente, junto a limitações adaptativas específicas coexistem potencialidades noutras áreas adaptativas ou capacidades pessoais.
4. Geralmente, o funcionamento da pessoa com atraso mental melhorará se lhe forem proporcionados os apoios necessários durante um período de tempo determinado”.

Assim se compreende, que o atraso mental passe a não ser visto como intrínseco ao indivíduo, mas torna-se na expressão da relação entre a pessoa com limitações intelectuais e adaptativas e o meio envolvente onde se insere, devendo as capacidades cognitivas do indivíduo e as adaptações aos contextos onde se encontra inserido, assim como os apoios prestados, estar relacionados com a funcionalidade dessa pessoa.

Em conformidade com a definição vista anteriormente, Verdugo (1994:15-16) entende que para que uma pessoa seja considerada portadora de atraso mental deve cumprir os critérios seguintes:

- a) “O atraso mental faz referência a limitações substanciais no funcionamento actual. O atraso mental define-se como uma dificuldade essencial na aprendizagem e execução de determinadas competências da vida diária.
- b) Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média. Define-se em função do QI de aproximadamente 70-75 ou inferior, obtido mediante avaliações realizadas com um ou mais testes de inteligência (...).
- c) Coexistem junto a limitações em duas ou mais das áreas de competências adaptativas funcionais. Devem existir limitações nas competências adaptativas, já que um funcionamento intelectual limitado, por si só, não é suficiente para um diagnóstico de atraso mental (...).
- d) Comunicação, auto cuidado, vida em família, competências sociais, utilização da comunidade, auto direcção, saúde e segurança, competências académicas funcionais, tempo livre e trabalho. Estas áreas são essenciais para um adequado funcionamento na vida e, as pessoas com atraso mental apresentam limitações, pelo que requerem apoio nas mesmas (...) a avaliação do funcionamento deve ter em conta a idade cronológica das pessoas.
- e) O atraso mental deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade. Os 18 anos, aproximadamente, constituem a idade em que um indivíduo na nossa sociedade assume geralmente papéis de adulto”.

Nesta nova definição, o critério que vai determinar a incapacidade não está totalmente dependente do valor atribuído ao QI, pois o nível de apoio adequado encontra-se inter-relacionado com as necessidades do sujeito. Acaba por ser uma definição que permite que se efectue ao indivíduo uma avaliação das suas respostas aos problemas actuais, assim como às necessárias intervenções terapêuticas ou educativas.

A existência de factores ambientais ao se relacionarem com factores de ordem biológica, podem originar formas diversificadas de desenvolvimento com particularidades específicas, originando ou desenvolvendo diferenciações pessoais diversas.

O sistema da AAMR (1992), estabelece quatro dimensões diferentes de avaliação, que poderá apresentar repercussões aquando da sua aplicação a outras incapacidades como por exemplo, incapacidade física, sensorial, psíquica ou multideficiência. Essas dimensões são as seguintes:

Dimensão I – Funcionamento intelectual e capacidades adaptativas.

Dimensão II – Considerações psicológicas/emocionais.

Dimensão III – Considerações físicas/saúde/etiológicas.

Dimensão IV – Considerações envolvimentoais.

Verdugo (1994), fundamenta que ao ter presente estas quatro dimensões, o processo de avaliação se estrutura em três passos que começa com o diagnóstico do atraso mental, passa pela classificação e descrição do sujeito tendo por suporte as suas potencialidades e termina com a determinação dos apoios considerados essenciais relativamente às dimensões propostas. Na tabela seguinte passamos a apresentar o referido processo de avaliação:

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <p><b>Primeiro passo</b></p> | <p><b>1- Diagnóstico do atraso mental</b></p> <p><i>Efectua-se o diagnóstico do atraso mental se:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O funcionamento intelectual do indivíduo for aproximadamente de 70 a 75 ou inferior.</li> <li>- Existência de incapacidades significativas em duas ou mais áreas de competências adaptativas.</li> <li>- A idade de começo deve ser antes dos 18 anos.</li> </ul> |
|------------------------------|--|

|                       |  |
|-----------------------|--|
| <b>Segundo passo</b>  | <p><b>2-Classificação e descrição</b></p> <p><i>Identificar pontos fortes e fracos, assim como a necessidade dos apoios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever pontos fortes e fracos do indivíduo relativamente aos aspectos psicológicos/emocionais.</li> <li>- Descrever o estado físico geral e da saúde do sujeito indicando a etiologia da sua incapacidade.</li> <li>- Descrever o ambiente habitual do sujeito e o melhor ambiente que poderia facilitar o seu crescimento e desenvolvimento contínuo.</li> </ul> |
| <b>Terceiro passo</b> | <p><b>3-Perfil e intensidade dos apoios necessários</b></p> <p><i>Identificar o tipo e a intensidade dos apoios necessários em cada uma das necessidades seguintes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dimensão I – Funcionamento intelectual e competências adaptativas.</li> <li>-Dimensão II – Considerações psicológicas/emocionais.</li> <li>-Dimensão III – Considerações físicas/de saúde/etiológicas.</li> <li>-Dimensão IV – Considerações sobre o ambiente.</li> </ul>  |

Quadro 5. Processo da avaliação do atraso mental segundo a AAMR (1992) Adaptação de Verdugo (1994).

Trata-se, portanto, de um novo conceito que através da utilização de um único código de diagnóstico, limitações e potencialidades da pessoa nas várias dimensões e apoios necessários, acaba por trazer mudanças deveras importantes. Também é usada uma abordagem multi-dimensional para a descrição das áreas fortes e fracas, sendo também desenhado um perfil de apoios necessários quando são percorridas as quatro dimensões.

Ao falarmos de apoios, referimo-nos aos recursos que impulsionam as causas e interesses dos sujeitos, quer possuam ou não incapacidades, recursos que desenvolvem a sua autonomia e integração no seio da comunidade

Isto supõe uma substancial mudança relativamente à concepção anterior de atraso mental, na medida em que a base do diagnóstico assenta na observação dos três critérios que concomitantemente vão estabelecer níveis correspondentes às intensidades de apoios:

- Intermitente
- Limitado
- Extenso
- Generalizado

A classificação aqui apresentada, ao contrário da anterior que se fundamentava no QI e consequentes níveis de funcionamento, abre novos horizontes que se interligam com os serviços necessários que as pessoas com atraso mental necessitam, sendo abolidas as categorias anteriormente aplicadas (ligeiro, médio, severo e profundo).

Nesse âmbito, o que está em causa passam a ser os apoios, que segundo Verdugo (1994:34) "se definem como todos aqueles recursos e estratégias que promovam os interesses e as causas de indivíduos com ou sem incapacidades, que os capacitam a aceder a recursos, informação e relações em ambientes de trabalho". Perante esta visão, a conceptualização dos diferentes tipos de apoio são apresentados no quadro que se segue e refere-se ao modelo que foi proposto na definição apresentada por Luckasson *et al.*, (1992):

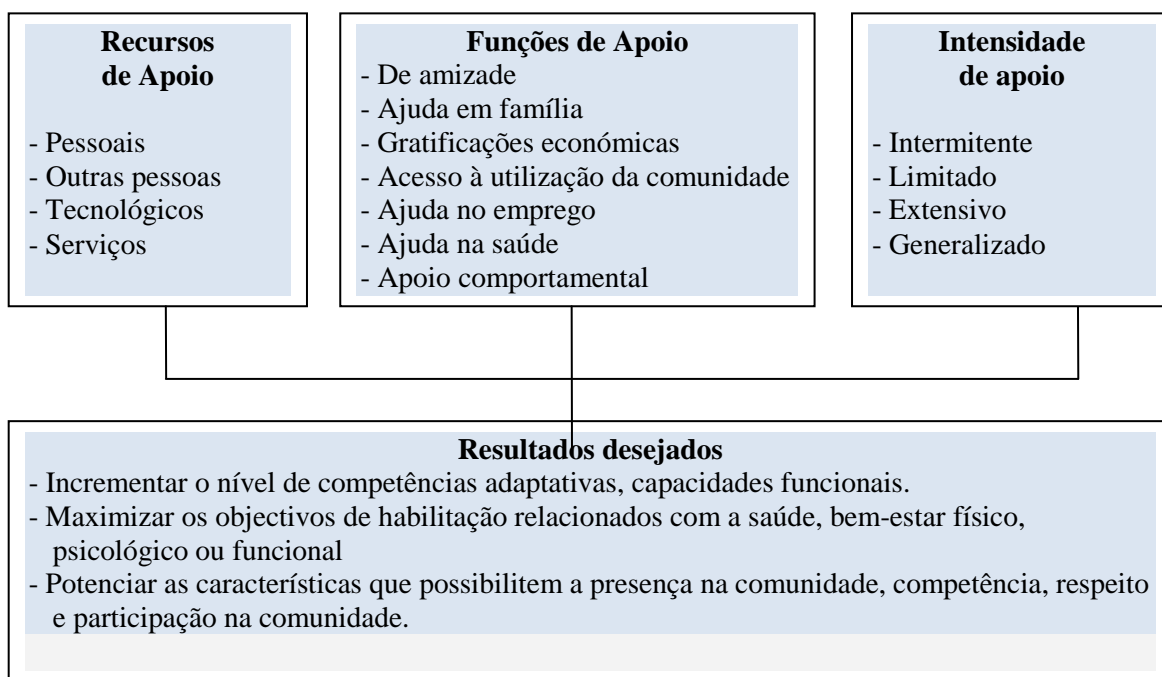


Figura 1. Concepção dos apoios. Luckasson *et al.*, (1992, cit. Verdugo, 1994, p. 35).

A partir da concepção de atraso mental agora analisada será fácil deduzir as importantes implicações na prática educativa. Um indivíduo ao ser avaliado correctamente, consequentemente, terá como resposta o desenho dos apoios necessários e a indicação da sua intensidade relativamente a cada uma das dimensões já referidas. Os apoios serão direccionados em função das necessidades e adequados a cada caso específico.



Também Schalock (1995:5) se refere a este novo conceito de atraso mental, argumentando que as mudanças se podem descrever como:

- “A necessidade da deficiência mental ser definida num contexto social.
- A percepção de que utilizando os apoios adequados à pessoa com deficiência mental, ela apresenta melhoras significativas no funcionamento da totalidade das áreas de vida.
- A organização da prática dos serviços de reabilitação passa a basear-se nas capacidades, necessidades e limitações de apoio que cada pessoa necessita e não em função do seu potencial intelectual”.

Ao considerar o atraso mental como um estado de funcionamento presente que, com os apoios adequados, pode ser melhorado, assume-se que todas as pessoas são educáveis. A desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular, daí que a sua educação não possa ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um.

A definição adoptada pela AAMR (1992) sobre o atraso mental foi reconhecida amplamente, apesar da sua sujeição a críticas, reconhecendo-se aspectos inovadores e relevantes. De entre estes, Verdugo (1995:41) apresenta os seguintes: “a concepção do atraso mental de modo interactivo com o ambiente, o seu enfoque multidimensional da avaliação e intervenção, a análise dos tipos e intensidade dos apoios e a análise pormenorizada das competências de adaptação social, que influíram decisivamente na concepção de outros tipos de incapacidade”.

Contudo, algumas críticas começaram a ter mais eco e era necessária uma mudança, um debate acerca dos problemas contidos neste sistema, o que levou a desenvolver uma nova proposta de classificação, que de seguida iremos analisar.

Em 2002, a AAMR elaborou uma revisão da definição e classificação de atraso mental, tendo-a apresentado da seguinte forma:

“Atraso mental é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo tal como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceptuais. Esta incapacidade começa antes dos 18 anos” (Luckasson, 2002:8).

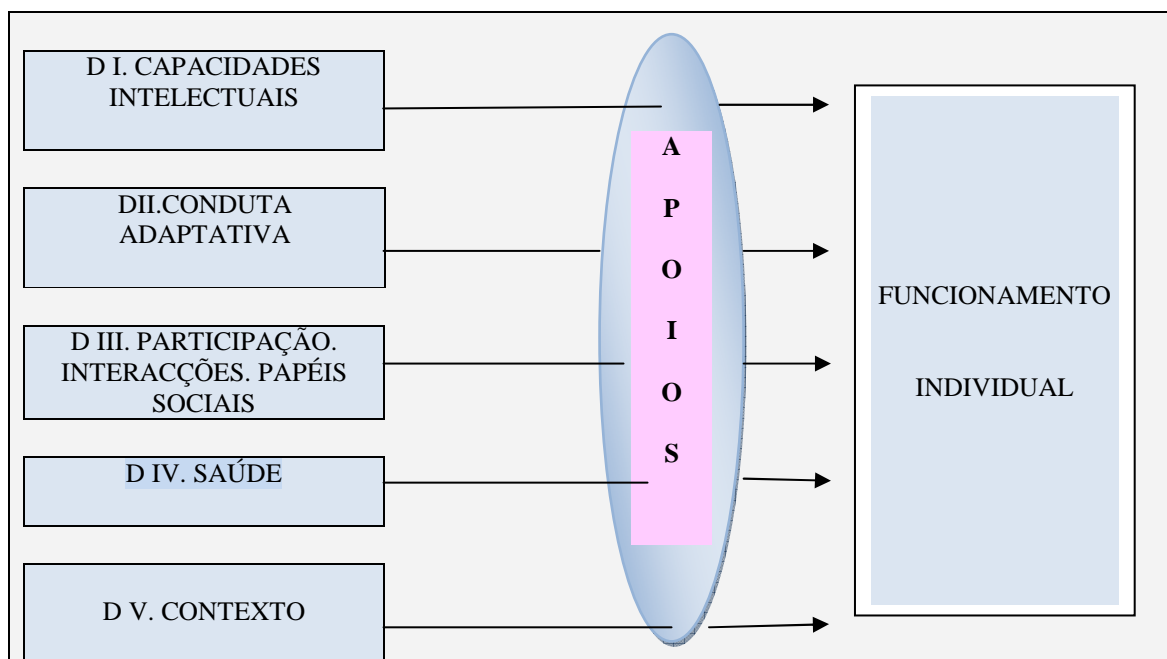
Por conseguinte, nesta definição, mantêm-se os três critérios diagnósticos essenciais (funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade de aparecimento), já que o atraso mental é definido como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, tal como manifestado em competências práticas, sociais e conceptuais, com início antes dos 18 anos. A principal diferença em relação à definição de 1992 situa-se no facto de não existir um número mínimo pré-determinado de áreas em que as limitações do comportamento adaptativo se devem manifestar.

Para Verdugo (2003:3-4) “a novidade principal da definição proposta traz um novo modelo teórico, precisando melhor e alargando mais uma dimensão, propondo ao mesmo tempo um marco de referência para a avaliação que supera a anterior proposta. Avança-se para uma planificação dos apoios, ao incorporar a investigação dos últimos anos sobre avaliação e determinação da intensidade dos mesmos”.

Neste contexto, para a aplicação desta definição e segundo Verdugo (op. cit. pp. 4-5) “as premissas que se enumeram de seguida são fundamentais:

- 1) As limitações no funcionamento presente devem considerar-se no contexto de ambientes comunitários típico dos idênticos à idade e cultura.
- 2) Uma avaliação válida tem que ter em conta a diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças na comunicação e nos aspectos sensoriais, motores e comportamentais.
- 3) Num indivíduo as limitações coexistem frequentemente com as capacidades.
- 4) Importante para descobrir as limitações é desenvolver um perfil dos apoios necessários.
- 5) Oferecendo-se os apoios personalizados apropriados durante um período prolongado, o funcionamento na vida da pessoa com atraso mental geralmente melhorará”.

No quadro seguinte passamos a apresentar o modelo que engloba esta definição:



Quadro 6. Modelo de Atraso Mental da AAMR (2002).

A AAMR (2002) continua com o termo atraso mental, efectuando uma ampliação da conduta adaptativa, releva mais o funcionamento cognitivo dando um papel fulcral à programação dos apoios de que necessita o indivíduo. Assim, para classificar há que começar por identificar as competências e os défices nas cinco dimensões para, de seguida, identificar os apoios necessários para melhorar o funcionamento individual. Os apoios quando aplicados correctamente assumem um papel fulcral na forma como o indivíduo dá resposta às necessidades ambientais, estimulando e desenvolvendo a aprendizagem da pessoa com atraso mental.

Passamos, conforme Moltó (2008:2), “a descrever o significado essencial de cada dimensão:

Dimensão I – Capacidades Intelectuais – A inteligência considera-se uma capacidade mental geral que inclui raciocínio, planificação, solução de problemas, pensar de maneira abstracta, compreender ideias complexas, aprender com rapidez e aprender com a experiência.

Dimensão II Comportamento/Funcionamento Adaptativo – O comportamento adaptativo (conceptual, social e prático). Entende-se pelo mesmo, o conjunto de capacidades conceptuais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para funcionar na sua vida diária.

Dimensão III – Participação, Interação e papéis sociais – Refere-se à medida em que o sujeito está activamente envolvido no seu ambiente.

Dimensão IV – Saúde (saúde física, saúde mental e etiologia) – É importante assinalar a importância que esta nova classificação concede à saúde mental.

Dimensão V – Contexto (ambiente e cultura) – Refere-se às condições e ambientes inter-relacionados nos quais as pessoas vivem diariamente”.

O atraso mental reporta-se a um específico estado comportamental que tem o seu início na infância, sendo afectado pelos sistemas de apoio já referidos, sendo de forma ampla e com o devido cuidado analisado nas suas características globais. As dimensões apresentadas possuem um objectivo comum: melhorar os apoios de forma a permitir um melhor funcionamento a nível individual.

Nesta perspectiva, Moltó (2008:2) acentua que os “apoios são o conceito chave deste modelo e o seu critério de classificação. Definem-se como recursos e estratégias que pretendem promover o desenvolvimento, educação, interesse e bem-estar pessoal e que melhoram o funcionamento individual. Os serviços são um tipo de apoio proporcionado quer por profissionais, quer pelas organizações. O funcionamento individual é o resultado da interacção dos apoios com cada uma das dimensões”.

Deste modo, a criança portadora de atraso mental, estará em condições de viver adequadamente no contexto social envolvente.

Podemos ainda referir que este modelo leva à identificação dos apoios que a pessoa necessita, deparando-nos agora com uma estrutura do processo de avaliação que possui três funções (Verdugo, 2003):

- Diagnóstico - Esta função destina-se a efectuar o diagnóstico da incapacidade intelectual tendo em conta:
  - limitações significativas do funcionamento intelectual;
  - limitações significativas da conduta adaptativa;
  - idade do aparecimento antes dos 18 anos.

- Classificação - Esta função inclui a classificação e descrição do atraso mental, através da identificação das capacidades e debilidades das cinco dimensões anteriormente analisadas: capacidades intelectuais, conduta adaptativa, participação, interacção e papéis sociais, saúde e contexto.
- Planificação dos apoios - Esta função encontra-se interligada com o perfil de necessidade de apoios nas áreas seguintes:
  - desenvolvimento humano;
  - ensino e educação;
  - vida em família;
  - vida em comunidade;
  - saúde e segurança;
  - emprego;
  - social;
  - conduta;
  - protecção e defesa.

Na totalidade destas funções nunca se deve deixar de ter em conta as cinco dimensões já assinaladas, conquanto, o objectivo da intervenção será a de facilitar o apoio necessário ao tipo de deficiência apresentada, para que dessa forma o sujeito consiga alcançar ao máximo o nível de adaptabilidade.

Para concluirmos este nosso estudo acerca do conceito de atraso mental, temos uma a definição apresentada pelo DSM-IV-TR (2002) que adopta a definição de Luckasson *et al.*, (1992), descrevendo o atraso mental como uma perturbação que aparece na infância e na adolescência, podendo resultar eventualmente de diversos processos patológicos que afectam o sistema nervoso central. Assim, de acordo com o DSM-IV-TR (2002), a deficiência mental caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (critério A), acompanhado por limitações significativas em, pelo menos, duas áreas do comportamento adaptativo (critério B), com início antes dos 18 anos de idade (critério C).

De acordo com a definição apresentada, um indivíduo portador de atraso mental tem que satisfazer necessariamente os três critérios enunciados: o primeiro relaciona-se

com o QI que se obtém através da realização de testes de inteligência; o segundo encontra-se estritamente relacionado com o comportamento adaptativo, ou seja, a eficiência que os indivíduos possuem para enfrentar as normas relativas à autonomia, quer dizer, a capacidade com que os sujeitos encaram as dificuldades diárias; por fim, o último critério alerta que os problemas ao nível da capacidade intelectual devem aparecer antes dos 18 anos de idade, depreendendo-se daqui que alguém que se desenvolva normalmente até essa idade, não será considerado daí para a frente como possuidor um atraso mental.

Lançando mão das actuais concepções do atraso mental, constata-se que envolvem uma abordagem gradualmente menos preconceituosa, menos estigmatizante e com tendência a novas reformulações na sua conceptualização.

Como temos vindo a analisar, o conceito de atraso mental tem vindo a sofrer constantes mutações, sendo que nos nossos dias o termo incapacidade intelectual terá uma forte tendência a substituir o termo atraso mental.

Quando se escolhe um termo para se definir algo, devemos ter em conta cinco condições (Luckasson e Reeve, 2001):

1. O termo deve referir-se a uma única entidade, de forma a não ser confundido com outras entidades.
2. Os grupos implicados devem utilizar esse termo consistentemente.
3. Além de se encontrar em consonância com o conhecimento actual, o termo deverá também estar aberto a futuras mudanças.
4. Deveria apresentar uma operacionalização forte para que seja usado para diversos desígnios, como: definição, diagnóstico, classificação e a planificação dos apoios.
5. Poderia reflectir a comunicação de valores importantes.

Mais recentemente, a partir de 1 de Janeiro de 2007 a AAMR efectuou uma mudança e o seu nome passou a designar-se Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (AADID). Esta nomenclatura prende-se com o facto de ser menos discriminatória, mais direccionada para uma discussão inclusiva, aberta a atitudes positivas perante o atraso mental, passando pela consequente aceitação desses

indivíduos na nossa sociedade. Incapacidade intelectual será o termo a utilizar para futuro, sendo que a definição de atraso mental continua a ser a mesma, abrange os mesmos indivíduos, a duração da incapacidade, assim como os serviços/apoios necessários.

As alterações que o conceito de atraso mental foi sofrendo, ao passar de um enfoque na doença para um enfoque na capacidade adaptativa, veio alterar as expectativas relativas ao desenvolvimento e ajustamento social e conseqüentemente acentua o enfoque educacional. A finalidade educativa para os alunos portadores de atraso mental será a promoção do seu desenvolvimento e facilitar a sua adaptação numa perspectiva futura e prepará-los para participar e ter acesso ao maior número de situações e actividades sociais, garantindo a transição para outros contextos.

Sob esta lógica, a mudança de mentalidades deve ser direccionada no caminho de se entender que um jovem com atraso mental é um ser igual a todos os outros, sendo essa perspectiva capaz de mudar atitudes e as relações sociais. Seja devido à sua nomenclatura diversificada, seja devido à sua complexidade, o atraso mental apresenta um enorme desafio a todas as pessoas que tenham interesse no seu entendimento, não se circunscrevendo apenas sob o ponto de vista orgânico ou intelectual, devendo, também, ser compreendido na sua vertente afectiva, social e educativa.

Pensamos que a reflexão em torno do conceito do atraso mental é diversificada e de uma certa complexidade, o que leva a que as pessoas continuem a debruçar-se sobre esta problemática. O que está em causa é sobretudo a cultura e a concepção que as pessoas ainda transportam relativamente ao atraso mental e a dificuldade em compreenderem o valor intrínseco que cada pessoa possui independentemente das suas características, bem como a dificuldade no reconhecimento das suas potencialidades. Das considerações efectuadas até ao momento, conclui-se que apesar de muitas pesquisas, de estudos exaustivos, e progressos alcançados sobre o assunto, o atraso mental faz parte de extenso leque de questões para as quais não se vislumbra uma decifração eficaz, devido às suas particularidades pelo que o seu estudo continuará em aberto.

## **2. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PROBLEMÁTICA DO ATRASO MENTAL**

Ao longo dos tempos, as diferentes sociedades foram lidando, na prática, de forma diferenciada relativamente aos indivíduos portadores de atraso mental. Todavia, observámos que, historicamente, todas aquelas pessoas que não correspondam a um determinado “modelo” pré-estabelecido socialmente, acabam por ser colocados à margem. Foi-se verificando, que, a atitude social ora de rejeição e segregação, ora de protecção, leva-nos a pensar que todas as formas de discriminação estão marcadas pela subjectividade e ambiguidade, pois emanam juízos de valor, julgamentos de critérios sociais, políticos e culturais.

Em conformidade com esta linha de pensamento, acrescenta Muntaner (1998:15) que “a deficiência mental tem uma longa história que remonta aos princípios da humanidade: sempre existiram indivíduos lentos para a aprendizagem. Este facto provocou diversas atitudes e crenças em relação a essas pessoas, às suas características e tratamentos, que se manifestaram com atitudes que vão desde a superstição e extermínio até à institucionalização e atenção específica”.

Ainda segundo a perspectiva da UNESCO (1977:5), a comunidade humana passou por cinco estádios na relação que foi mantendo com os seus deficientes:

- a) “O estádio filantrópico: domina o conceito de doença. A incapacidade é percebida como uma constante objectiva característica do sujeito.
- b) O estádio de assistência pública: é a institucionalização da ajuda aos inválidos.
- c) O estádio dos direitos fundamentais: é a época em que aparece a noção de direitos universais, dos quais ninguém, qualquer que sejam as vicissitudes da sua história, pode ser privado e, de entre eles, o direito à educação.
- d) O estádio da igualdade de oportunidades: no momento em que o desenvolvimento económico e cultural arrasta e implica a entrada na escola de todas as crianças, apercebemo-nos que nem tudo pode seguir um ritmo uniforme.



- e) O estágio do direito à integração: agora é a noção de norma e normalidade que é posta em causa”.

São fases que só cronologicamente se sucedem, já que as atitudes, acabam muitas vezes por se sobrepor. A verdade é que se luta pela integração e mais recentemente pela inclusão, mas embatemos num sistema que por vezes não reconhece as diferenças e não garante a igualdade de oportunidades. Será que é de facto uma questão de valores, atitudes e modelos de desenvolvimento?

Aliás, como pudemos verificar no ponto anterior acerca do conceito de atraso mental, é possível observar a diversidade de concepções acerca da pessoa com atraso mental, reflectindo, ao mesmo tempo, transformações nos valores quer sociais, políticos, culturais e éticos relativos a essas mesmas pessoas. Como também se observou anteriormente, o próprio conceito de atraso mental foi evoluindo de acordo com as mudanças que iam surgindo no plano científico. Como menciona Dias (2004), os períodos históricos da concepção de deficiência podem-se resumir da seguinte forma:

“A história da deficiência não é recente. Ela completa um longo caminho desde a fase pré-científica, coberta de superstições e mitos, até à actualidade da abordagem científica. Submeteu-se ao poder teológico, passou ao poder médico, para enfim chegar aos domínios da pedagogia e, recentemente ao movimento inclusivo” (Dias, 2004:32).

Desde o início da humanidade que existem sinais que nos levam a crer que sempre existiram indivíduos com atraso mental, contudo, as alusões feitas a estas pessoas são bastante ambíguas, pois fazem referência e distinções entre louco e epiléptico, surdo-mudo e deficiente, entre outros, pelo que a informação aparenta ser bastante confusa.

Pérez (1997:17), sublinha que “ao longo da história, as atitudes para com o atraso mental passaram por diferentes momentos de valorização/desvalorização. Umhas vezes são seres aos quais se lhes associa a cólera divina e outras são apelidados de anormais, estranhos, desconhecidos ou diferentes”.

Estas pessoas eram pura e simplesmente abandonadas, lançadas aos rios, sendo vítimas de perseguição, julgamentos e execuções, apelidadas de bruxos associados a actos diabólicos. As pessoas com determinado tipo de incapacidade (p. ex. surdos-mudos) que

viveram na época romana não faziam parte da sociedade, pois eram vistos como um embaraço, daí a sua exclusão social.

Este percurso histórico impôs “às pessoas com deficiência uma inadaptação social geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo de séculos e séculos, alimentaram os mitos populares de perigosidade das pessoas com deficiência mental e do seu carácter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha (Vieira e Pereira, 1996:17).

Na Idade Média, eram frequentes os apedrejamentos dos deficientes mentais e outras pessoas com incapacidade serviam de diversão para os nobres da época. Nesta fase os deficientes continuaram, portanto, a ser rejeitados. Morato (1995), refere que a postura da sociedade segregava e rejeitava estas pessoas, mas também possuía uma atitude proteccionista. Os doentes e deficientes mentais à época do século XVIII viviam sempre à margem da sociedade, eram presos, internados em manicómios, simplesmente rejeitados, marginalizados e excluídos dos direitos e deveres de cidadania.

O estudo científico do atraso mental inicia-se no século XIX. A este propósito Sola *et al.* (2005:14) acentuam que se podem distinguir dois períodos:

- a) “Antes do século XIX, em que o atraso não se diferenciava de outras alterações e era considerado como uma variante da demência, cujas causas eram de origem orgânica, biológica ou genética.
- b) A partir do século XIX que é quando se diferencia a demência de outras patologias, ainda que até 1959 predominem as teses biologistas do atraso mental, considerando-o como uma alteração constitucional do sistema nervoso central”.

Retomando a nossa trajectória histórica acerca do atraso mental, podemos considerar que foi a partir do século XIX que surgiram as primeiras experiências quer a nível terapêutico quer a nível educativo, que tiveram grande influência no progresso de ideias e atitudes novas, que levaram a um entendimento mais humano face a pessoas portadoras de algum tipo de impedimento.

Neste contexto, de acordo Jiménez, (1997,) os trabalhos de Philippe Pinel (1745-1826) levaram a que fosse considerado o precursor no empreendimento de pesquisa de métodos para efectuar o tratamento de indivíduos com atraso mental. No desenvolvimento do seu trabalho de investigação, Philippe Pinel registava, por escrito, os resultados, aparecendo desta forma os primeiros tratados sobre aquela matéria.

Este médico francês foi dos primeiros a efectuar descrições de algumas doenças mentais, extinguiu diversos tratamentos considerados discriminatórios e em sua substituição optou por terapias mais humanas.

Ainda nesta linha de estudo, Serrano (2005), menciona também Esquirol (1722-1840), principal mentor de ter estabelecido a diferença entre idiotismo e demência, tendo utilizado vários processos para classificar diversos níveis de debilidade mental, chegou à conclusão que o critério mais fiável seria aquele que é oferecido pela linguagem. Também se menciona Itard (1674-1836), por se ter aplicado, ao longo de seis anos, ao conhecido caso do selvagem de Aveyron (Victor), tentando, ainda que de forma infrutífera, assegurar-lhe um processo educativo sistematizado, se bem que sob a perspectiva da cura.

De facto, o que notabilizou o seu trabalho foi acreditar que seria possível modificar o comportamento de Victor, caso fosse implementado, o seguinte programa (Vieira e Pereira, 1996:21):

- a) “Dar-lhe uma vida social adequada.
- b) Excitar a sua sensibilidade nervosa com estímulos energéticos e variados, bem como fornecer/estimular a sua mente com novas ideias.
- c) Aumentar e ampliar os seus conhecimentos, criar novas necessidades e, se necessário, ajudá-lo na imitação da mesma.
- d) Levá-lo a tomar consciência de si próprio”.

Itard começou com um programa de tratamento intensivo, mas acabou por concluir que o seu trabalho foi um fracasso por não ter alcançado os objectivos que pretendia.

Além dos estudiosos analisados anteriormente, temos o caso de Seguin, que segundo (Serrano, 2005:19), “ se dedicou à elaboração de um método para o ensino de crianças idiotas, a que deu o nome de método fisiológico”. Ainda segundo o mesmo autor e

na mesma obra, “a aplicação do método fisiológico no ensino regular, foi, de alguma maneira, (...) abrindo espaços atitudinais para a gradual aproximação das metodologias educativas entre a educação especial e a educação regular” (idem)

Seguin, acabou por efectuar a demonstração de que os indivíduos portadores de atraso mental conseguem fazer determinadas coisas que antes eram impensáveis, desde que efectuem um treino adequado. Influenciado pelo trabalho de Itard, tentou também a educação de uma criança “idiota”, que segundo (Vieira e Pereira, 1996:21) seguia um “método que tinha como princípios:

- a) Um bom diagnóstico e uma boa apreciação das diferenças individuais.
- b) Todos os sentidos são importantes”.

É relevante verificarmos que neste programa utilizado por Seguin, é espelhada a base metodológica de um autêntico programa educativo individual, reconhecido nos nossos dias como um instrumento importante e indispensável no trabalho de crianças com deficiência.

Outros autores se seguiram no estudo da problemática do atraso mental e nos anos seguintes, em vários países, criaram-se escolas que foram organizadas com o objectivo de superar o atraso mental, senão mesmo de o curar, para que aqueles indivíduos pudessem ser restituídos à comunidade com uma capacidade de vida independente.

Conforme relata Sola *et al.* (2005:13), “nos últimos anos do século XIX e princípios do século XX predominam as teorias Darwinistas, que defendem a eugenesia, seguindo o método da selecção natural e a teoria evolucionista. Daí que as instituições converteram-se em asilos que proporcionavam cuidados meramente materiais ou assistenciais”.

Segundo Darwin, os indivíduos com atraso mental deveriam ser extintos de forma a evitar a degeneração da espécie humana. Era uma teoria baseada na raça superior e na extinção daqueles casos degenerativos, que eram prejudiciais à continuidade da raça humana.

Salienta-se que, com as investigações até esta altura, foi importante para se ir clarificando alguns problemas relacionados com o atraso mental, de forma que “o conceito

de educabilidade da inteligência, a importância da actividade sensorial no desenvolvimento cognitivo, o conceito de estimulação precoce e o próprio conceito de desenvolvimento, são concepções de uma genialidade filosófica e científica que hoje se reconhece indispensável o seu conhecimento” (Morato, 1995:10).

Quando surgiu a escolaridade obrigatória e a ideia de que as aprendizagens se encontravam dependentes de competências ligadas à actividade do sistema nervoso, começaram a aparecer os primeiros testes de inteligência, que possibilitaram igualar o critério de diagnóstico do atraso mental, assumindo-o como uma alteração do sistema nervoso central.

A este propósito, Morato (1995:10-11), referencia que neste período, uma das particularidades “é a abordagem ao conceito de deficiência mental em termos operacionais pela necessidade decorrente da institucionalização da escolaridade obrigatória na maior parte dos países desenvolvidos e todas as suas implicações na investigação da aprendizagem”.

Na dimensão em análise, não podemos deixar de fazer referência a Alfred Binet que elaborou os primeiros testes de inteligência, com o objectivo de propiciar instrumentos que permitissem efectuar uma diferenciação de crianças que tinham ou não condições para tirar benefícios da escola.

Nesta linha de pensamento, Queiroz (2003) acentua que Binet desenvolveu alguns procedimentos elementares cuja aplicação tinha como destinatários alunos das escolas primárias, sendo os seus testes avaliação de inteligência e capacidades do indivíduo muito importantes para se identificarem crianças com atraso mental.

Como já foi referido, foi precisamente com o aparecimento da escolaridade obrigatória que foram criados esses instrumentos, com o intuito de se descobrir quais aquelas crianças que tinham a necessidade de aprendizagens mais adequadas às suas reais necessidades. Os testes criados por Binet ao efectuarem uma avaliação da inteligência são um ponto de partida para se apurar se a idade mental do indivíduo está em consonância com a sua idade física.

Conforme Ajuriaguerra e Marcelli (1984:139) a escala métrica de inteligência criada por Binet, facultou alguma inovação, pois, “várias vezes complementada, essa escala conhecida pela denominação de Teste de Binet-Simon, introduziu duas novidades: a

possibilidade de situar as crianças patológicas numa hierarquia cifrada do défice mental e a possibilidade de descobrir, desde o início da escolaridade, algumas deficiências intelectuais que até ao ingresso na escola haviam passadas despercebidas”.

É neste quadro de referência que se situa a perspectiva psicométrica, que se caracteriza por definir e quantificar dimensões de inteligência, através de medidas de desempenho em tarefas padronizadas, cuja análise dos resultados permite a descrição das condutas cognitivas. A perspectiva psicométrica começa as suas investigações da natureza da inteligência e da deficiência intelectual, através da medida da realização dos indivíduos em testes específicos de inteligência.

Também Serrano (2005:22-23) aponta que, “os resultados dos trabalhos de Binet e de Simon concorreram de forma muito significativa para o reforço da criação de escolas especiais, sendo de recordar que a psicometria e os testes de inteligência nasceram nos começos do século com a intenção de elaborar um instrumento que servisse para identificar e, posteriormente separar, os alunos não aptos para o ensino comum na escola. Até datas bem recentes, à obtenção desta medida de inteligência seguia-se o afastar da escola regular das crianças com atrasos, os que obtinham um Q.I abaixo de certos limites”.

Reconheça-se, que entretanto surgiram autores que moveram algumas críticas aos testes psicométricos, dos quais salientamos Leontiev (1978:319) ao apontar que “os resultados obtidos por estes testes apenas nos dão, na melhor das hipóteses, uma indicação extremamente superficial sobre o nível de desenvolvimento. Nada revelam, evidentemente, sobre a natureza da deficiência e nada podem explicar”.

Nesta lógica, os testes referidos acabam por muitas vezes decidir o destino de um indivíduo, o que de certa forma torna ineficaz os resultados desses testes, caso se tenha apenas em linha de conta o quociente de inteligência.

Contudo, e apesar dos comentários mais negativos, com o aparecimento daqueles testes, adveio uma transformação importante na educação das crianças portadoras de deficiência, na medida em que se passaram a criar algumas condições para detectar crianças que tinham necessidade de uma educação diferente e em consequência disso adaptá-la às suas necessidades.

No seguimento da nossa análise, poderemos dizer que e de acordo com Pérez (1997:18), “as primeiras décadas do século XX não trouxeram grande progresso ao

tratamento dado às pessoas com atraso mental. Foi a partir dos anos trinta e como consequência da Grande Depressão americana quando mudou o modo de pensar social e começou a persuadir-se que os governos tinham a responsabilidade de proporcionar ajuda aos mais necessitados e isto incluía as pessoas com atraso mental”.

Só a partir da década de cinquenta é que algumas mudanças de atitude por parte das pessoas é que começam a surtir efeito, seja pela compreensão que se passa a ter pelas pessoas com atraso mental, seja pelos procedimentos que se devem manter com elas. A este propósito, Verdugo e Bermejo (2001:2) mencionam que, “das concepções médico-orgânicas passou-se a concepções psicológicas, de tipo psicométrico, e, destas, passou-se recentemente a uma concepção multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia”.

Nas décadas seguintes começam a aparecer as primeiras leis que facultam a educação especial aos alunos mais carecidos. Começa a formar-se a ideia de que as pessoas portadoras de atraso mental possuem o direito a vários serviços, quer de cariz psicológico, médico ou educacional. Aparece pela primeira vez o termo normalização, alertando para a integração dessas pessoas na sociedade, apoio e inclusão nas escolas regulares, tratamentos e serviços, para que não existam diferenças em relação aos outros, para que a vida delas não seja diferente das pessoas em geral.

Com o decorrer do tempo e até aos nossos dias, a inclusão da pessoa com deficiência passou a ser motivo de debate, e conseqüentemente, apareceram atitudes que levaram ao respeito pela diversidade. Neste contexto, Morato (1995:11) menciona que é uma etapa na qual aparecem os movimentos a favor dos mais carenciados e que é marcada também pela evolução científica. Ainda segundo o mesmo autor e na mesma obra, “um dos problemas que mais frequentemente se expressa na literatura científica deste período, é a dificuldade da definição da deficiência mental que o mesmo significa, a dificuldade duma definição conceptual da inteligência com todas as consequências ao nível dos direitos de assistência”.

O progresso da medicina também foi fornecendo novas informações relativamente à etiologia, diagnóstico, tratamento e o próprio funcionamento do atraso mental. Como tivemos oportunidade de verificar no ponto anterior do presente capítulo e como iremos ver mais à frente, quer a própria concepção de atraso mental quer a sua classificação, têm

sofrido alterações, o que leva também a um entendimento e postura diferente perante as pessoas portadoras de debilidades mentais.

Neste momento e tendo em linha de conta os direitos humanos internacionais, a pessoa portadora de atraso mental começa a ser vista de maneira diferente, detentora de direitos como os demais e incluída numa sociedade onde a discriminação começa a perder a sua força. Nesta ordem de ideias, expõem Verdugo e Bermejo (2001:9), que:

“A questão é equacionada em termos de um novo paradigma, isto é, das alterações importantes que têm vindo a dar-se ao longo das últimas décadas e que confluem no modo como hoje pensamos a população com atraso mental, nas suas vertentes éticas, sociais, políticas e educativas, entre outras”.

Sabemos que ao longo do tempo foram existindo dificuldades em lidar com a diferença, e que no caso específico do atraso mental, a sociedade reflecte posições marcadamente discriminatórias que reflectem a evolução sociocultural. Poder-se à dizer que existe uma certa cumplicidade cultural que de alguma forma afasta ou exclui as pessoas portadoras de deficiência, cuja presença ameaça ou perturba o mundo dos ditos normais e respectiva ordem social. Todo e qualquer estigma espelha um conjunto de valores e de atitudes inerentes à cultura em que se insere o indivíduo. Daí ser, então, necessário criar mentalidades capazes de ultrapassar os simples juízos sociais e a falta de consciencialização para este problema, de forma a garantir a estas pessoas o seu direito à educação e ao trabalho, diminuindo as suas diferenças. Tal concepção vai remodelando a escola no sentido de reconstruir uma sociedade mais centrada nas pessoas, respeitadora das diferenças e mais dignificante para todos os seres humanos, sem excepção.

### **3. ETIOLOGIA**

Pode dizer-se que a criança com atraso mental manifesta sempre um atraso global em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Se nalguns casos existem características bem definidas, que desde o nascimento nos levam a prever a deficiência mental, numa grande parte de casos trata-se de uma deficiência que se manifesta na evolução do desenvolvimento da criança, sendo geralmente pouco evidente no primeiro ano de vida em que sobressaem as etapas do desenvolvimento sensório-motor.



O atraso mental pode ter uma multiplicidade de etiologias, não sendo possível na maioria dos casos a sua identificação. Existem, assim, diversos factores que têm influência no atraso mental, alguns bem precisos e únicos responsáveis pelo atraso, outros que não se conhecem e ainda outros que não chegam a causar a deficiência, apesar de coexistirem com a mesma.

Para o diagnóstico e classificação do atraso mental, que serão abordados posteriormente, a etiologia torna-se num aspecto muito importante. Por vezes, alguns pais questionam as avaliações diagnósticas que determinam a etiologia do atraso mental, baseando-se quer nos custos elevados dos testes, quer pelo facto de os resultados não alterarem o tratamento dado aos seus filhos. Contudo, todo esse esforço para se conhecer os factores que causam o atraso mental, são de relevante importância pois pode vir a prevenir outros problemas que venham a surgir, daí a necessidade de alertar os pais dessas crianças (AAMR, 2006).

Os factores biológicos e os factores psicossociais são duas das causas principais que determinam o atraso mental (Grossman, 1993; DSM-IV, 1995). Relativamente aos primeiros, a causa orgânica específica é o factor preponderante que origina os défices dos indivíduos a nível cognitivo, enquanto nos segundos se incluem aqueles indivíduos cujos défices cognitivos não derivam de qualquer causa orgânica. Neste caso, esses défices derivam de factores psicossociais e as pessoas aí incluídas encontram-se nas camadas sociais mais baixas.

A etiologia do atraso mental, por vezes, é bastante difícil de determinar. Um sintoma pode ter proveniência de causas distintas, assim como uma causa poderá significar sintomas diferentes.

Conforme Pérez (1997:48-50), temos então:

“Factores biológicos – O atraso mental de etiologia orgânica oscila entre o nível moderado e profundo, existindo uma correlação alta entre o nível intelectual e o atraso biológico. As principais causas orgânicas do atraso mental ou factores predisponíveis de acordo com a DMS-IV-TR (2002), são os seguintes:

- 1- A hereditariedade – representa 5% das causas de atraso mental, sendo a maior parte das síndromes do atraso causados por genes recessivos autosómicos e aberrações cromossomáticas.
- 2- Alterações precoces no desenvolvimento - representam aproximadamente 30% do atraso mental, incluindo-se nestas alterações as derivadas por toxinas durante o desenvolvimento pré-natal, devidas a infecções ou consumo de álcool por parte da mãe.
- 3- Problemas de gravidez e perinatais - estas causas representam aproximadamente 10%, incluindo-se neste campo a má nutrição fetal ou uma dieta deficiente.
- 4- Enfermidades médicas adquiridas durante a infância e na meninice – estes factores representam cerca de 5% e incluem as infecções por microorganismos que se afectarem a criança em crescimento podem produzir uma lesão cerebral.
- 5- Influências de outros transtornos mentais – são incluídos nestes factores transtornos mentais graves que associados a condições de privação de criação e de estimulação social, linguística ou de outro tipo pode conduzir a um atraso mental.

Factores psicossociais – Os atrasos mentais cuja etiologia não se encontra determinada por factores biológicos associam-se a tipos diferentes de privação psicológica, social e linguística. Este é o grupo mais numeroso e aqui se incluem os sujeitos que funcionam a um nível de atraso mental, mas que não possuem nenhum transtorno físico. O seu sistema nervoso encontra-se intacto, a sua aparência física não difere da população em geral e apresentam um nível de atraso mental ligeiro. São pessoas provenientes de classes económicas baixas, cujas condições de higiene e de saúde mental são inadequadas para o desenvolvimento psicológico dos seus componentes”.

Contudo, não devemos apenas ter em conta estas duas categorias, pois o problema da incapacidade cognitiva atribuído a tão escassos motivos, seria na maioria dos casos um grande erro. Quando nos deparamos com problemas desta natureza existem várias causas conjugadas e que se relacionam entre si.

Perante este cenário, interessa ressaltar a descrição que realiza Verdugo (1999:33) referente à etiologia do atraso mental:

“A classificação etiológica tradicional que dividia as causas do atraso mental em duas categorias amplas (atraso mental de origem biológica e atraso mental devido a desvantagens psicossociais), viu-se refutada por um número grande de estudos que demonstram que mais de 50 de 100 dos casos de atraso mental possuem mais que um factor causal possível. Daí que actualmente se adopte uma perspectiva multidimensional, ampliando os possíveis factores causais em duas direcções: tipos de factores e momento de aparição dos mesmos. A primeira via contempla quatro grupos de factores causais: 1) Biomédicos (por exemplo, alterações genéticas ou má-nutrição); 2) Sociais (como por exemplo, capacidade de resposta e estimulação por parte dos adultos); 3) Comportamentais (por exemplo, abuso de substâncias por parte da mãe); 4) Educativos (por exemplo, disponibilidade de apoios educativos). A segunda direcção está relacionada com o conceito de causalidade intergeracional, entendendo por isto a influência de factores presentes durante uma geração e na seguinte. Actualmente, considera-se que estas influências, consequência de ambientes adversos, são reversíveis e susceptíveis de prevenção”.

Uma vez que a etiologia do atraso mental possui uma gama variada de causas, devemos pois lançar mão de todos os motivos que estão na sua origem. Mesmo naqueles casos em que se conhece a etiologia, como por exemplo nas anomalias cromossómicas ou genéticas, continua a existir o desconhecimento com exactidão dos processos que originam o atraso mental.

Na dimensão em análise, temos autores (Pacheco e Valência, 1997) que efectuem a divisão da etiologia do atraso mental da seguinte forma: etiologia genética e pré-natal, etiologia neonatal e etiologia pós-natal. O recurso a medidas médicas assim como uma especial atenção na gravidez, são medidas fundamentais para uma prevenção e diagnóstico do atraso mental.

Mas, as diversas causas, apesar de constituírem riscos mais ou menos graves, produzem, por si só, o atraso mental. A espelhar estas situações podemos mencionar o exagerado consumo de bebidas alcoólicas durante uma gravidez, o abuso de estupefacientes, ou uma meningite. É obvio que, por si só não causam o atraso mental mas apresentam-se como riscos elevados para o provocarem, daí a necessidade de se tomarem as devidas precauções, quer ao nível dos cuidados de saúde, quer ao nível pessoal.

Uma outra classificação etiológica é aquela que nos apresentam Reis e Peixoto (1999:19):

- a) “Causas ambientais
- Biológicas: pré-natais, perinatais e pós-natais.
  - Psico-sociais afectivas.

b) Causas genéticas: genéticas, cromossómicas.

c) Causa desconhecida ou mista.

A etiologia é a determinação das causas conducentes ao atraso mental, sendo altamente importante no domínio da prevenção. Quase sempre no atraso mental o estudo da etiologia é sobretudo trabalho dos especialistas de saúde, sendo decisivo o aconselhamento genético e os cuidados de saúde dispensados

Como temos vindo a verificar, o atraso mental depende de diversos factores e tem origem muito diversificada, sendo necessário os cuidados necessários para a sua prevenção e um cuidado especial na sua etiologia, pois a mesma nem sempre é fácil de determinar.

Para autores como Verdugo e Bermejo (2001), podem-se assinalar factores distintos às causas do atraso mental:

- Factores Biomédicos - ex: atrasos genéticos;
- Educativos - ex: possibilidade ou não de apoios que impulsionem o desenvolvimento mental e as aptidões adaptativas; Comportamentais - ex: uso de estupefacientes;
- Sociais - ex: atitudes e estímulos que se oferecem às crianças.

Para os autores mencionados anteriormente, a etiologia do atraso mental é, portanto, composta de quatro espécies de factores de risco, que segundo a A.A.M.R (2006) se pode esquematizar no quadro que passamos a referir:

| Ocorrência  | Factores Biomédicos   | Factores Sociais  | Factores Comportamentais   | Factores Educacionais  |
|-------------|---|---|--|--|
| Pré - Natal | 1. Distúrbios cromossómicos<br>2. Distúrbios de gene único<br>3. Síndromes<br>4. Distúrbios metabólicos<br>5. Disgénese | 1. Pobreza<br>2. Má nutrição materna<br>3. Violência doméstica<br>4. Falta de pré - natal | 1. Uso de drogas ou álcool pelos pais<br>2. Hábitos de fumar pelos pais<br>3. Imaturidade dos pais | 1. Deficiência cognitiva dos pais sem apoios<br>2. Falta de preparação para serem pais |

|           |  |  |   |  |
|-----------|--|--|---|--|
|           | cerebral<br>6. Doenças maternas<br>7. Idades dos pais  |  |   |  |
| Perinatal | 1. Prematuridade<br>2. Lesão no nascimento<br>3. Distúrbios neonatais  | 1. Falta de acesso aos cuidados no nascimento  | 1. Rejeição dos pais à criança<br>2. Abandono da criança pelos pais   | 1. Falta de encaminhamento médico  |
| Pós-natal | 1. Lesão cerebral traumática<br>2. Má - nutrição<br>3. Meningoencefalite<br>4. Distúrbios convulsivos<br>5. Distúrbios degenerativos | 1. Cuidador incapacitado<br>2. Falta de estimulação<br>3. Pobreza<br>4. Doença<br>5. Institucional | 1. Abuso ou negligência<br>2. Violência doméstica<br>3. Insegurança<br>4. Privação social<br>5. Comportamentos difíceis | 1. Incapacidade dos pais<br>2. Diagnóstico tardio<br>3. Intervenção tardia<br>4. Educação inadequada<br>5. Apoio familiar inadequado |

Quadro 7. Etiologia da deficiência mental (AAMR, 2006:124).

O atraso mental encontra-se envolto em variados mistérios e quer a neurologia quer a própria genética vão descobrindo soluções, apesar que na maioria dos casos não se consegue um esclarecimento preciso sobre as verdadeiras causas da deficiência. Mesmo sendo a etiologia conhecida, como acontece em algumas anomalias, os processos precisos que originam o atraso mental continuam parcialmente desconhecidos. A etiologia é a determinação das causas conducentes ao atraso mental, sendo altamente importante no domínio da prevenção. Muitas vezes, o atraso mental aparece associado a outro tipo de deficiência e pode ser consequência desta, sendo portanto muito importante a avaliação do indivíduo, para que sejam detectados os vários problemas do seu desenvolvimento.

A observação da pessoa com atraso mental, uma elaboração da história clínica e familiar, acompanhadas dos exames indispensáveis, são medidas positivas para um bom encaminhamento, intervenção e reconhecimento das suas características e personalidade. É que a falta de atendimento oportuno, pode originar a que esses indivíduos passem de uma situação à partida menos complexa, para uma situação mais dificultada. Perante a especificação da etiologia do atraso mental, cabe aos técnicos efectuar o diagnóstico e aconselhar os meios e respostas mais adequadas a cada situação.

## 4. DIAGNÓSTICO

Como verificamos anteriormente, a avaliação diagnóstica do atraso mental pode revestir-se de alguma complexidade, uma vez que, existe um sem número de etiologias. A determinação do diagnóstico etiológico do atraso mental, não é simples nem deve ser uma tarefa de carácter individual, isto, porque um único profissional dificilmente o conseguirá fazer adequadamente sem colaboração de uma equipa especializada e multidisciplinar. Torna-se necessária uma avaliação precoce para levar a cabo a melhor intervenção e assim evitar constrangimentos e uma intervenção tardia, bem como consequências no processo de desenvolvimento das pessoas com essa problemática. Estes procedimentos mostram-se relevantes para a informação e orientação da família, para o adequado atendimento educacional, identificação dos cuidados médicos e encaminhamentos necessários.

“Para efectuar o diagnóstico do atraso mental utilizam-se frequentemente os critérios da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1992) incluídos na CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), os critérios da American Psychiatric Association (APA, 2002) incluídos no texto DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) ou no documento da Associação Americana para o Atraso Mental (AAMR) acolhido do texto de Luckasson *et al.* (2002)” (Cárdenas, 2004).

Conforme a OMS (1992:279), para a realização de um diagnóstico adequado do atraso mental e tendo em conta a CID-10, devem estar presentes “...uma deterioração do rendimento intelectual, que dá lugar a uma diminuição da capacidade de se adaptar às exigências quotidianas do ambiente social normal”.

Por sua vez, a categoria diagnóstica deve basear-se em:

“A avaliação da capacidade global, à margem de qualquer défice de uma área ou de uma capacidade concreta e o QI, deve determinar-se mediante a aplicação individual de testes de inteligência estandardizados e adaptados à cultura do sujeito” (OMS, 1992:280).

Ainda de acordo com as categorias diagnósticas, podemos discriminar as seguintes (OMS, 1992:279):

- F70 Atraso mental leve.
- F71 Atraso mental moderado.

- F72 Atraso mental grave.
- F73 Atraso mental profundo.
- F78 Outro atraso mental.

Através do quadro que se segue passámos a efectuar uma análise mais detalhada dos critérios diagnóstico do atraso mental da OMS (1980), incluídos na CID-10:

|  |
|--|
| <p>A) Para um diagnóstico definitivo deve estar presente uma deterioração do rendimento intelectual, que dá lugar a uma diminuição da capacidade de se adaptar às exigências quotidianas do ambiente social normal.</p> <p>B) O QI deve determinar-se mediante a aplicação individual de testes de inteligência padronizados e adaptados à cultura do doente.</p> <p>C) As escalas de maturidade social e de adaptação fornecem uma informação suplementar e podem completar-se com entrevistas aos pais ou familiares.</p> <p>D) A determinação do grau de desenvolvimento do nível intelectual deve basear-se em toda a informação disponível, incluindo as manifestações clínicas, o comportamento adaptativo próprio do meio cultural do indivíduo e as apreciações psicométricas.</p> <p style="text-align: center;"><u>Códigos segundo a gravidade do transtorno</u></p> <p>F70 Atraso mental leve.....QI entre 50 e 69</p> <p>F71 Atraso mental moderado.....QI entre 35 e 49</p> <p>F72 Atraso mental grave.....QI entre 20 e 34</p> <p>F73 Atraso mental profundo.....QI inferior a 20</p> <p>F78 Outro atraso mental: a avaliação é impossível de estabelecer mediante os procedimentos habituais, devido à presença de défices sensoriais ou físicos, e em pessoas com transtornos graves de comportamento e incapacidade física.</p> <p>F78 Outro atraso mental: existe evidência de atraso mental, mas com informação insuficiente para atribuir ao doente uma das anteriores categorias.</p> <p>Para especificar a extensão da deterioração do comportamento, junta-se um quarto carácter:</p> <p>F7x.0.....Com deterioração de comportamento mínimo ou ausente.</p> <p>F7x.1..... Com deterioração de comportamento importante que requer atenção ou tratamento.</p> <p>F7x.8.....Com outras deteriorações do comportamento.</p> <p>F7x.9.....Sem alusão a deterioração de comportamento.</p> |
|--|

Quadro nº 8. Critérios para o diagnóstico do atraso mental segundo a CID-10 (OMS, 1992).

Segundo o DSM-IV-TR (2002), os critérios para o diagnóstico do atraso mental são:

1. O funcionamento intelectual é expressivamente inferior à média.
2. Défices ou prejuízos no funcionamento adaptativo actual.
3. O início deve aparecer antes dos dezoito anos.

No que concerne ao primeiro critério, e quando num teste se obtém um valor de 70 ou outro valor que seja inferior, estamos perante um desempenho que é inferior à média. Contudo, e uma vez que existe uma margem de erro na casa dos cinco pontos ao se medirem os testes de inteligência, pode suceder que se está perante um diagnóstico de atraso mental (se existir uma deterioração da actividade adaptativa) caso o QI se aproxime de 75 pontos.

O que define o segundo critério de diagnóstico do atraso mental não será apenas o valor do QI, mas é necessário que em simultâneo exista uma deterioração da actividade adaptativa. O que é que poderá acontecer? Um progresso no que respeita à conduta adaptativa, pode alterar um diagnóstico de atraso mental.

Quanto ao terceiro critério, e para que um correcto diagnóstico seja efectuado, o atraso deverá ocorrer antes dos dezoito anos de idade. Contudo, passada essa idade e caso surja um baixo QI acompanhado de deterioração da actividade adaptativa, poderá existir diferente diagnóstico por vezes ligado a processos psiquiátricos ou outros tipos de patologias.

Também Verdugo (1995:532) aponta que, “um diagnóstico válido de atraso mental se deve basear em três critérios: nível de funcionamento intelectual, nível de competências adaptativas e idade cronológica de aparição”. Segundo o mesmo autor e na mesma obra, “um diagnóstico poderia expressar-se do seguinte modo: uma pessoa com atraso mental que precisa de apoios nas competências de comunicação e competências sociais” (1995: 533).

No quadro que se segue apresentamos também o que acabámos de expor acerca dos critérios da APA (2002) incluídos no texto DSM-IV-TR:



A) O QI deve ser significativamente inferior à média. O QI distribui-se normalmente na população geral. As pessoas com atraso mental fazem parte de 2% com valores menores (QI menor que 70).

B) Défice em pelo menos duas áreas da conduta adaptativa. A eficácia da pessoa para satisfazer as exigências delineadas para a sua idade em pelo menos duas das áreas seguintes: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, utilização de recursos comunitários, autocontrole, habilidades académicas funcionais, trabalho, ócio, saúde e segurança.

C) Idade de começo antes dos 18 anos. Este critério permite diferenciá-lo de processos psiquiátricos ou de patologias orgânicas degenerativas que aparecem na vida adulta. O atraso mental manifesta-se desde a infância do indivíduo.

Código baseado na gravidade correspondente ao nível de afectação intelectual:

F70.9 Atraso mental leve (317):..... QI entre 50-55 e aproximadamente 70

F71.9 Atraso mental moderado (318.0):.....QI entre 35-40 e 50-55

F72.9 Atraso mental grave (318.1):..... ..QI entre 20-25 e 35-40

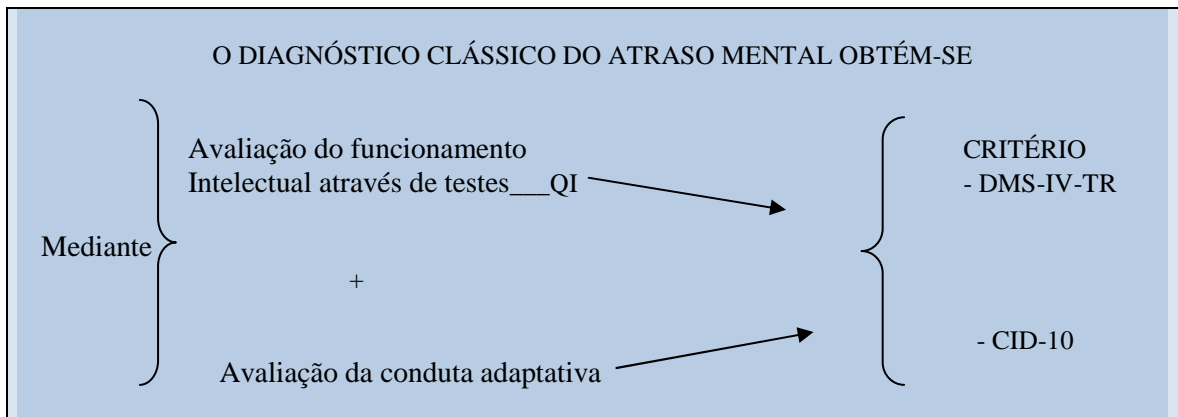
F73.9 Atraso mental profundo (318.2):..... ..QI inferior a 20 ou 25

F79.9 Atraso mental de gravidade não especificada (319): Quando existe clara presunção de atraso mental, a inteligência do sujeito não pode ser avaliada mediante os testes usuais.

Quadro 9. Critérios para o diagnóstico do atraso mental segundo a DSM-IV-TR (2002).

Tanto o manual CID 10 (1992) como o DSM-IV-TR (2002) aludem que os transtornos mentais relacionados com o atraso mental possuem uma prevalência significativa relativamente à população em geral. Sobre este prisma, o DSM IV-TR (2002) menciona que é habitual o atraso mental se encontrar relacionado com transtornos humorísticos, transtornos globais de desenvolvimento ou estar interligado com défice de atenção/hiperactividade.

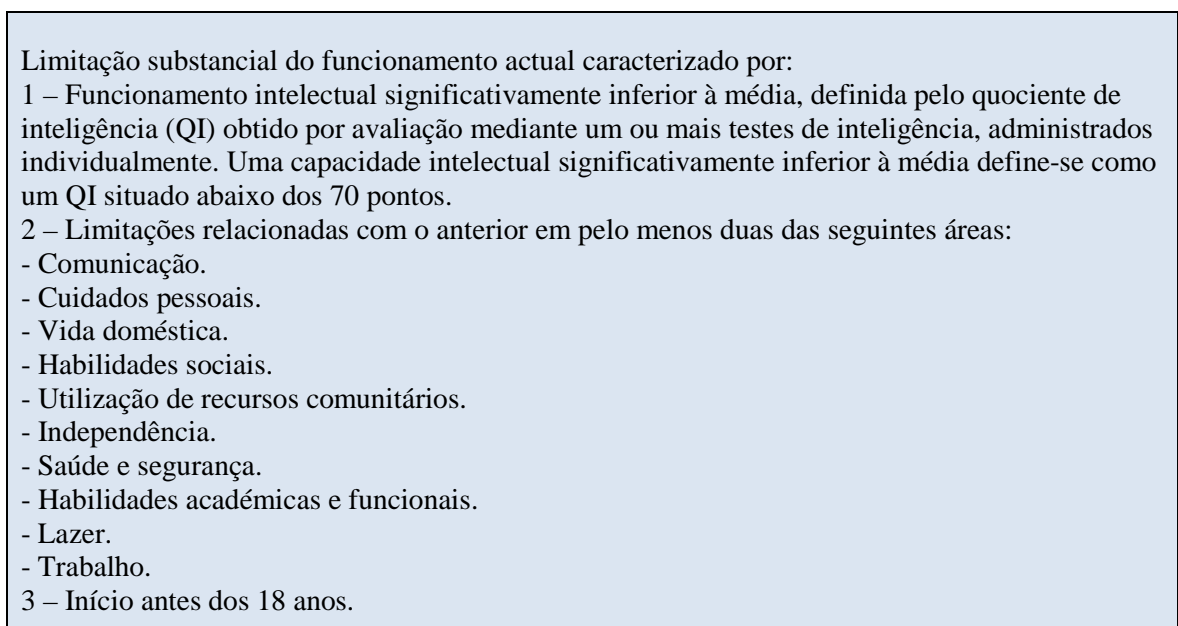
Podemos dizer que a dificuldade para a realização de um diagnóstico em concreto do atraso mental é variado, seja derivado às investigações que acarretam despesas elevadas, à falta de preparação dos profissionais nesta matéria, ou pela falta de consenso nas diversas directrizes de diagnóstico.



Quadro 10. Obtenção do diagnóstico (Cárdenas, 2004:128).

Em geral os critérios do diagnóstico do atraso mental coincidem tanto na CID-10 como no DSM-IV-TR como se depreende da análise efectuada. A principal diferença entre estes dois critérios diz respeito aos métodos que se utilizam, para dessa forma se definirem os diferentes níveis de atraso mental.

Após exposição dos critérios para o diagnóstico do atraso mental segundo a DSM-IV-TR e a CID-10, vamos de seguida efectuar uma breve abordagem aos critérios utilizados pela Associação Americana Atraso Mental (2002), os quais passam a ser apresentados no quadro seguinte:



Quadro 11. Critérios para o diagnóstico do atraso mental segundo a AAMR (2002).

Da definição de atraso mental defendida pela AAMR (2002), já anteriormente mencionada, percebe-se que aquele não representa um predicado da pessoa, mas sim um estado particular do seu funcionamento. Também e relativamente ao sistema de 1992, em vez de se falar de duas ou mais áreas de habilidades de adaptação, volta-se a falar de conduta adaptativa (Verdugo, 2003). Como refere o mesmo autor, a determinação de limitações significativas, quer na conduta adaptativa (através de informações de professores ou pais), quer na inteligência, reporta-se a dois desvios típicos abaixo da média, e conseqüentemente leva à utilização de medidas de conduta adaptativa que se encontram programadas para a população em geral.

O processo de diagnóstico segundo o sistema de 2002 requer a observância, portanto, de três critérios:

1. O funcionamento intelectual.
2. O comportamento adaptativo.
3. A idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

Para que exista uma efectiva aplicação do diagnóstico, será imprescindível que tanto as limitações intelectuais como as limitações adaptativas, sejam categorizadas como deficitárias. Para a realização de um diagnóstico correcto devem também ser avaliadas conjuntamente as dimensões por nós já anteriormente analisadas: capacidades intelectuais, comportamento/funcionamento adaptativo, participação, interacção e papéis sociais, saúde (saúde física, saúde mental e etiologia) e contexto (ambiente e cultura).

Também Sánchez Cano (2007:424) salienta que “o manual da AAMR de 2002 estabelece um processo que leva à determinação dos apoios que necessita a pessoa e que inclui três funções: o diagnóstico, a classificação e a planificação dos apoios. A primeira das finalidades e funções dessa definição (...) é determinar o diagnóstico do atraso mental. Este diagnóstico leva-se a cabo de acordo com um triplo critério: nível intelectual, conduta adaptativa e idade de início.

Sintetizando, podemos dizer que as dificuldades neste campo de trabalho que temos vindo a dissertar, se relacionam principalmente com a falta de padrões nos procedimentos das avaliações, mas também com as próprias concepções de atraso mental. Apesar de tudo,

alguns progressos vão tornando o processo diagnóstico do atraso mental mais fácil. Destacámos os seguintes:

- Os factores socioculturais e ambientais têm sido reconhecidos como elementos a ter em conta num diagnóstico.
- Expectativas positivas sobre o tratamento e a prevenção passaram a ter expectativas positivas.
- O progresso tecnológico tem facultado diagnósticos que no passado não eram prováveis.
- Progressos no que concerne à compreensão de atraso mental.

A realização do diagnóstico do atraso mental requer, assim, uma série de instrumentos e expedientes que apresentem resultados fiáveis, pois sendo o atraso mental uma condição até certo ponto complexa, o respectivo diagnóstico compreende uma envolvimento da interacção de todos os factores, principalmente quando está em causa um encaminhamento educacional. É que, um aluno portador de atraso mental que expresse desde cedo fracasso ao nível escolar, pode desenvolver aptidões em domínios diferentes, através de um treino adequado, o que equivale a dizer que poderá não apresentar a intensidade de deficiência necessária para que seja efectuado o diagnóstico do atraso mental.

Relativamente ao objecto do nosso estudo, será feita posteriormente uma análise exploratória do historial dos alunos com atraso mental ao nível familiar, escolar e clínico, de forma a recolher pistas que ajudem no desenvolvimento do presente trabalho de investigação.

## **5. CLASSIFICAÇÃO DO ATRASO MENTAL**

O atraso mental tem sido classificado segundo múltiplos critérios, tendo em conta a heterogeneidade dos sujeitos em causa. Os modelos de classificação foram variando com o tempo e os termos utilizados também se foram modificando quer em função das técnicas de avaliação, quer das técnicas da interpretação dada ao atraso mental. Como verificamos no ponto relativo ao conceito de atraso mental, as mudanças que se foram operando ao

nível da sua concepção vieram conceder uma importância substancial ao comportamento adaptativo. Por conseguinte, a classificação do atraso mental não assenta somente no valor dado ao QI, mas identifica-se também com a funcionalidade do indivíduo frente às exigências sociais.

Além do mais e como opina Fierro (1984), a classificação de atraso mental pode trazer consequências negativas para a criança, pois pressupõe uma criança excepcional no aspecto negativo, mas também pode aumentar as suas capacidades, competências e facultar-lhe outras oportunidades. Assim, os resultados da classificação podem ou não ser prejudiciais, dependendo do seu ajustamento às necessidades dessas crianças.

Como noutra parte deste trabalho já foi referido, a existência de diversas correntes já vieram defender que existem diferentes graus de atraso mental, sendo a psicométrica a mais reconhecida pelo facto de se basear na medição do QI. O quadro que se segue visa precisamente esquematizar como se encontram escalonados os níveis psicométricos:

| Níveis   | Escalas Stanford-Binet<br>(desvio padrão=16) | Wechsler<br>(desvio padrão=15) |
|----------|--|--------------------------------|
| Ligeiro  | 67-52  | 69-55                          |
| Moderado | 51-36  | 54-40                          |
| Severo   | 35-20  | 39-25                          |
| Profundo | 19-<19                                       | 24-<24                         |

Quadro 12. Níveis de deficiência mental, segundo Grossman e sua equivalência em Q.I. Morato, (1995:17).

Contudo, efectuar uma classificação do atraso mental tendo por base apenas o QI é uma técnica sujeita a várias críticas por parte de diversos autores. A este propósito, Morato (1995) atesta que quando se estabelece o valor de 70 referente ao QI, como um limite entre o atraso mental e a inteligência, essa situação acaba por condicionar a possibilidade da existência de diferenças entre pessoas com o mesmo QI (Morato, 1995).

A informação apenas superficial relativamente à natureza da deficiência e a falta de metodologias são a consequência dos resultados obtidos nesses testes. Neste mesmo sentido apontam Vieira e Pereira (1996) quando fazem notar que estes testes podem ser influenciados por diversos factores, dos quais se salientam o tempo gasto, o local de realização do teste ou até mesmo a motivação, entre outros. Atribuir a um indivíduo um nível segundo uma escala rígida, pode conduzir a efeitos negativos, daí a necessidade de se

lançar mão da importância atribuída à forma como a pessoa se adapta às exigências do meio social e às condições de vida.

Na mesma ordem de ideias está Bairrão (1981), ao referir que o funcionamento intelectual não deve ser o único a determinar a classificação do atraso mental, através dos já referidos testes de inteligência, devemos também levar em linha de conta o comportamento adaptativo.

Por sua vez, a correspondência entre o método psicométrico e o critério do comportamento adaptativo traduz-se através do enunciado que se segue, como salienta Claudino (1998:35): “o atraso ligeiro é ligeiramente equivalente à designação educável do ponto de vista escolar; o atraso moderado engloba os indivíduos consideráveis treináveis do ponto de vista escolar; o atraso severo corresponde à designação dos indivíduos considerados dependentes e o atraso profundo traduz a situação de vida com apoio e de não autonomia”.

Com o objectivo de se compreender mais sobre a consequência das doenças naquilo que se refere à força que os transtornos acarretam à vida pessoal do paciente, a OMS publicou em 1976 a CIDID - Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (O.M.S., 1980), onde é referida a deficiência mental como uma das deficiências relativa à inteligência que simultaneamente com as deficiências do pensamento e da memória fazem parte das deficiências intelectuais.

A CIDID, tendo sido aprovada a título experimental no âmbito da Organização da Nações Unidas (ONU) na década de setenta, apresenta três conceitos que descrevemos em baixo, correspondendo a cada conceito um nível próprio da doença (OMS, 1989:21):

- “Deficiências: relativas a toda a alteração do corpo ou da aparência física de um órgão ou de uma função qualquer que seja a sua causa.
- Incapacidade: reflecte as consequências das deficiências em termos de desempenho e actividade funcional do indivíduo.
- Desvantagens: dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens reflectem a adaptação do indivíduo e a interacção dele com o seu meio”.

A tipologia referida anteriormente tem o seu fundamento nas concepções de normalidade física e intelectual, defendendo que a desvantagem e a incapacidade têm a sua origem nas deficiências ou anormalidades psicológicas ou fisiológicas.

Em 1993 a OMS começou por efectuar uma revisão da CIDID, que através de profundas alterações, acabaram por originar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Como veremos mais adiante, ao contrário da CIDID, na CIF o que está em causa não são as consequências da doença, mas sim os componentes da saúde.

Na dimensão em análise, vamos de seguida efectuar uma breve descrição da Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (OMS, 1992) que efectua uma classificação dos estados de saúde, através de uma estrutura com um suporte etiológico. A CID-10 proporciona, assim, um diagnóstico das doenças, perturbações de saúde, sendo complementada pela CIF, a qual classifica a funcionalidade e a incapacidade associadas ao estado de saúde, como veremos mais à frente. Portanto, a CIF e a CID-10 complementam-se e os utilizadores são estimulados a usar estas duas classificações da OMS.

Efectivamente, a CID-10 desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde é um sistema de classificação criado para estabelecer códigos de condições de saúde, cujo carácter descritivo é o seu principal objectivo. É uma classificação que consiste, portanto, num sistema baseado em categorias, descrevendo os diagnósticos através de um escalonamento de síndromes e relativamente ao atraso mental, o resultado do QI é que vai surgir a consequente classificação.

Assim, o diagnóstico do atraso mental assenta em graus de funcionamento determinado pelo Q.I. conforme podemos constatar no quadro seguinte:

| Nível    | QI          | Idade Mental Adulta |
|----------|-------------|---------------------|
| Leve     | 50-69       | 9-12 anos           |
| Moderado | 35-49       | 6-9 anos            |
| Grave    | 20-34       | 3-6 anos            |
| Profundo | menos de 20 | menos de 3 anos     |

Quadro 13. Níveis de atraso mental (OMS, 1992).

Segundo a Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (OMS, 1992), o atraso mental é então classificado em:

- Atraso Mental Leve (Q.I. 50-69), para retratar pessoas que podem adquirir linguagem e são capazes de realizar actividades da vida diária com independência. As principais dificuldades situam-se ao nível da leitura e da escrita e normalmente necessitam de alguma educação especial.
- Atraso Mental Moderado (Q.I. 35-49) referente a indivíduos que podem adquirir noções básicas de comunicação, hábitos elementares de higiene e segurança, necessitando, contudo, de alguma supervisão. Apresentam dificuldade na aquisição da leitura, escrita e cálculo. São pessoas que aprendem lentamente e que têm baixo limite de realização.
- Atraso Mental Grave (Q.I. 20-34) descrito para indivíduos que após treino sistemático conseguem adquirir alguns hábitos, apesar do baixo nível de realização.
- Atraso Mental profundo (Q.I. inferior a 20), referente a indivíduos que apresentam limitada capacidade de entender ou agir de acordo com instruções dadas. Apresentam normalmente um nível de comunicação bastante rudimentar.

Julga-se pertinente voltar a ressaltar, que mais que os resultados do Q.I., o comportamento adaptativo revela-se fundamental para a qualidade de vida do indivíduo com atraso mental.

O comportamento adaptativo teve bastante impacto nos anos 30, com o surgimento de escalas de avaliação do comportamento adaptativo, que procuravam “avaliar o grau de eficiência das realizações comportamentais em relação aos padrões esperados pelos seus pares” (Santos e Morato, 2002:60).

Assim, a inteligência é considerada como a capacidade do indivíduo se ajustar ou adaptar ao meio, envolvendo a capacidade de adaptabilidade mental a novas situações, enfatizando a “qualidade de interação diária do indivíduo com o seu contexto ecológico, para se discriminarem as áreas fortes e fracas – factores preponderantes na planificação e prática de intervenções directas sobre experiências concretas” (Santos e Morato, 2002:60).



De acordo com Verdugo e Bermejo (2001), as competências sociais do indivíduo são atributos que tornam possível o seu funcionamento num contexto específico – “contexto ambiental” que se refere ao lugar onde vive, aprende, brinca, trabalha, socializa e interage.

Pretende-se que as pessoas com atraso mental tenham um grau de autonomia e de independência pessoal, o mais elevado possível, prestando para tal os apoios necessários. O atraso mental que o indivíduo manifesta, reflecte uma articulação/interacção entre as capacidades do indivíduo (inteligência e competências adaptativas); os envolvimentos contextos em que se desenvolve (como o emprego, a escola, a casa, a comunidade) e a funcionalidade que consegue através dos apoios fornecidos (Luckasson *et al.* 1992).

Mais do que considerar o atraso mental ligado apenas a características pessoais/individuais do sujeito (nomeadamente o seu funcionamento intelectual), é visto antes como o resultado de uma interacção, onde o ambiente em que o indivíduo se insere é determinante.

As limitações que cada indivíduo apresenta e que afectam o seu funcionamento, é que vão determinar a existência ou não do atraso mental e a sua gravidade. Neste sentido, assume especial relevo a forma como as suas competências vão ser trabalhadas, estimuladas e desenvolvidas, na base de uma optimização do seu funcionamento, no seu contexto ambiental, essencial para proporcionar ao máximo um maior equilíbrio, atenuando as suas limitações e a consequente diminuição na intensidade de apoios. Será este o desafio que as escolas devem tentar responder, afigurando-se a transição para a vida activa como uma área de intervenção prioritária e desafiante na reabilitação das pessoas com atraso mental.

Como se tem observado, não existe unanimidade relativamente aos valores do quociente intelectual que se deve atribuir aos diferentes graus do atraso mental, nem tão pouco quanto à sua denominação. Por exemplo, Nielsen (1999:48) refere que a deficiência mental pode ser:

“Classificada em ligeira, moderada, severa ou profunda, embora a Associação Americana da deficiência mental deixou de classificar os indivíduos deficientes mentais segundo estes padrões, neste momento só são tomados em conta factores como a intensidade e o padrão de apoios, que o indivíduo irá necessitar ao longo de toda a sua vida”.

Os diversos níveis de atraso mental passam então a sofrer uma alteração, visto não assentarem nas dificuldades dos indivíduos, mas sim no tipo de apoio que essas necessidades exigem. Sob esta concepção surge a nova proposta da Associação Americana de Atraso Mental (AAMR, 1992) que aponta uma classificação de atraso mental alicerçada nos níveis de intensidade de apoios que cada sujeito necessita. A nova definição da AAMR, anteriormente por nós analisada, “pretende precisamente responder mais às necessidades práticas de planificação e intervenção” (Sola *et al.*, 2005).

Desta forma, a AAMR (1992), sugere a classificação do atraso mental com base nos níveis de intensidade de apoios, sendo, portanto, uma classificação que se encontra relacionada com os apoios, efectivamente, oferecidos pela sociedade à pessoa com deficiência, pelo que não incidem unicamente na deficiência inerente ao indivíduo. Estes tipos de apoios já referidos aquando do conceito de atraso mental são os seguintes:

- Apoios intermitentes.
- Apoios limitados.
- Apoios extensivos.
- Apoios permanentes.

- **Intermitente** – Apoio quando necessário. Caracteriza-se pela sua natureza episódica. Assim, a pessoa nem sempre necessita dos apoios, ou requer apoio de curta duração durante momentos de transição (ex: perda de trabalho ou agudização de uma crise medica). Os apoios podem ser de alta ou baixa intensidade.
- **Limitado** – apoios intensivos caracterizados pela sua consistência temporal, por tempo limitado mas não intermitente. Podem requerer um menor número de profissionais e menos custos que outros níveis de apoio mais intensivos (ex: treino laboral por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período de transição da escola para a vida adulta).
- **Extensivo** – Apoios caracterizados por uma implicação regular nalguns ambientes (vida familiar, trabalho) e sem limitação temporal (apoio a longo prazo e apoio em ambiente familiar a longo prazo).
- **Permanente** – Apoios caracterizados pela sua constância, elevada intensidade; proporcionado em ambientes diferentes. Estes apoios requerem mais pessoal e maior

instrução que os apoios extensivo e os de tempo limitado.

Quadro 14. A intensidade dos apoios (Pérez, 1997:36).

Este tipo de classificação possui implicações importantes para a prestação de apoios às pessoas com atraso mental:

- primeiro, tem a ver com aquilo que pressupõe o diagnóstico do atraso mental: funcionamento intelectual inferior à média; limitações em duas ou mais áreas do comportamento; o aparecimento da deficiência deve aparecer antes dos 18 anos. Por conseguinte, os termos de atraso mental ligeiro, médio, severo e profundo deixam de ser utilizados (Verdugo, 1994);
- depois, a classificação e a descrição, cortam amarras com a classificação tradicional cuja base apenas sustentava a medição do Q.I., baseando-se agora nas áreas fortes e fracas do sujeito;
- finalmente, o tipo e intensidade dos apoios variam em função de características psicológicas, de características físicas, da actividade cognitiva e adaptativa que envolvem o indivíduo com atraso mental, tendo portanto em conta as quatro dimensões já analisadas no ponto referente ao conceito de atraso mental (funcionamento intelectual e habilidades adaptativas, considerações psicológica/emocionais, considerações físicas/saúde/etiológicas e considerações ambientais).

Em conformidade com esta linha de pensamento, para Verdugo (1994), estas três implicações têm como finalidade descrever pormenorizadamente o indivíduo e os apoios que necessita, analisar também as áreas em que eventualmente possam existir necessidades, para, uma vez reconhecida a sua interdependência, solicitar uma intervenção.

Em suma, uma vez que já não está em causa unicamente a descrição das capacidades intelectuais, este modelo de classificação lança mão a uma análise de diversos elementos, para o qual será necessário um importante e cooperativo trabalho de equipa.

No que respeita ainda à classificação do atraso mental, interessa ressaltar o DSM-IV-TR, publicado em 1994 pela APA, um manual útil, prático e bastante utilizado, quer ao nível clínico, quer ao nível de investigação ou do ensino.

O DMS-IV-TR (2002) ao funcionar através de critérios, surgiu como reflexo da insatisfação com o sistema CID-10. Mais amplo e preciso, estabelece categorias descritivas com base em comportamentos e sintomas, agrupando-os em síndromes ou transtornos. Além de ter adoptado o sistema da AAMR de 1992, bem como a sua definição, também inclui os códigos da CID-10, permitindo, dessa forma uma integração pronta e completa dos dois sistemas, oferecendo uma classificação que é uma referência de diagnóstico para todos aqueles que trabalham na área da saúde mental. Neste sentido, a finalidade do DSM-IV-TR “consiste em oferecer descrições claras das categorias diagnósticas, a fim de permitir que clínicos e investigadores diagnostiquem, comuniquem, estudem e tratem pessoas com diferentes transtornos mentais” (DSM-IV-TR, 2002:33).

Como já foi referido, no ponto acerca do conceito do atraso mental, o DMS-IV-TR (2002), adoptou a definição dada por Luckasson *et al.* (1992), expondo o atraso mental como uma perturbação diagnosticada na infância e adolescência. Foi assim, que o DMS-IV-TR (2002), com esses fundamentos, caracterizou o atraso mental como um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, acompanhado por limitações significativas em, pelo menos, duas áreas do comportamento adaptativo, com início antes dos 18 anos de idade.

Este sistema apresentou uma classificação diagnóstica cujo fundamento assenta na insuficiência intelectual, que, através do seu manual passamos a descrever no quadro que se segue:

| QI    | DESENVOLVIMENTO COGNITIVO   |
|-------|-----------------------------|
| 50-70 | Deficiência Mental Leve     |
| 35-50 | Deficiência Mental Moderada |
| 20-35 | Deficiência Mental Severa   |
| 0-20  | Deficiência Mental Profunda |

Quadro 15. Fonte: Classificação do atraso Mental (DSM-IV-TR, 2002:74).

Nesta perspectiva passamos a efectuar uma análise aos níveis de gravidade sustentados pela DSM-IV-TR (2002):

- O atraso mental leve inclui aqueles indivíduos que conseguem desenvolver competências sociais e de comunicação nos anos anteriores à sua entrada para a escola. Até uma idade superior, são sujeitos que dificilmente se diferenciam de outras crianças que não possuem atraso mental. Quando atingem a vida adulta conseguem alcançar habilidades profissionais e de socialização de forma a tornarem-se minimamente autónomos. Estas pessoas conseguem viver em sociedade sem problemas, desde que possuam os apoios adequados.
- O atraso mental moderado abarca aqueles que durante os primeiros anos da infância conseguem adquirir competências de comunicação, efectuando os cuidados pessoais, podendo cuidar de si próprios. Conseguem alcançar competências sociais e profissionais durante a vida adulta, contando para isso com os indispensáveis apoios, que, os ajudarão a uma adaptação à vida em sociedade e tendo a possibilidade de realizar alguns trabalhos em contextos supervisionados.
- O atraso mental grave inclui aqueles que não conseguem adquirir competências de comunicação nos primeiros anos da infância. Na idade escolar poderão aprender a falar e conseguem competências de higiene e independência. Ao nível da aprendizagem de algumas palavras e leitura global, conseguem neste domínio adquirir algumas competências. Chegados à idade adulta, através de supervisão adequada, conseguem executar tarefas simples.
- O atraso mental profundo abrange aqueles indivíduos que nos primeiros anos de infância manifestam alterações ao nível sensório motor. Necessitam de uma supervisão e auxílio constante, para conseguirem um desenvolvimento o mais adequado possível. Aquando da frequência escolar, e com os apoios adequados, poderão progredir no seu desenvolvimento motor, e na idade adulta poderão executar algumas tarefas simples sob uma supervisão constante.

Não se pode deixar de lembrar que, segundo o próprio DSM-IV-TR (2002:31), "a elaboração de um diagnóstico é apenas o primeiro passo de uma avaliação completa", sendo sugerido como parte do planeamento de tratamento. A AAMR (2002) reforça que tanto o diagnóstico como a classificação do atraso mental devem ser usados com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento de cada indivíduo.

O sistema de classificação da AAMR (1992) e o da American Psychiatric Association (APA, 1995) abrangem os mesmos preceitos, uma capacidade intelectual significativamente inferior à média, existência de limitações das competências adaptativas e o início do atraso deve acontecer antes dos 18 anos de idade.

“Nos dois sistemas nota-se uma diferença substancial, pois enquanto que o sistema de classificação da AAMR especifica “apoios e grau de assistência” (intermitente, limitado, permanente e generalizado), o DMS-IV-TR especifica níveis de gravidade (leve, moderado, grave e profundo) que não são directamente comparáveis” (Pérez, 1997:43).

Relativamente aos critérios diagnósticos do DMS-IV-TR e da CID-10 da OMS (1992) existe uma pequena diferença entre os dois sistemas. A CID-10 efectua uma definição dos níveis de gravidade através de pontos precisos, enquanto no DMS-IV-TR existe uma maior maleabilidade ao se efectuar o relacionamento da gravidade do transtorno com a pontuação do QI.

Mais actualmente, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada pela O.M.S. em 2001 procura ir além da base etiológica que nos é fornecida pelas classificações internacionais da OMS e principalmente da CID-10.

A CIF é uma classificação cujo objectivo geral “é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada numa estrutura que descreva a saúde e os estados relacionados”. (OMS, 2004:13). Esta classificação reúne diversos domínios de um indivíduo num determinado estado de saúde: “Funcionalidade é um termo que abrange todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que abrange deficiências, limitação de actividades ou restrição na participação” (OMS, op cit. p, 13).

A CIF classifica a funcionalidade e a incapacidade associadas ao estado de saúde, sendo portanto um complemento à CID-10:

“ (...) a CID-10 e a CIF são complementares e os usuários são estimulados a usar esses dois membros da família de classificações internacionais da OMS em conjunto. A CID-10 fornece um “diagnóstico” de doenças, distúrbios ou outras condições de saúde, e essas informações são complementadas pelos dados adicionais fornecidos pela CIF sobre funcionalidade. Em conjunto, as informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade, fornecem uma imagem mais ampla e mais significativa da saúde das pessoas ou da população, que pode ser utilizada para propósitos de tomada de decisão” (OMS, 2004:14).

Passamos desde a definição anterior da OMS (1989) onde a classificação é eminentemente assente na doença e suas consequências para uma classificação onde se enfatizam as “componentes saúde”.

Assim, é importante notar que nesta classificação, “as pessoas não são as unidades de classificação, isto é, a CIF não classifica pessoas, mas descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados com a saúde” (OMS, 2004:12).

A CIF, veio proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma metodologia para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde. Passa-se, assim, para um sistema multidimensional e interactivo que ao invés de classificar a pessoa, descreve as suas características, as particulares do meio ambiente e a interacção entre ambas, permitindo dessa forma definir o perfil funcional da pessoa, para desenhar as medidas mais adequadas a cada caso.

A CIF, com aplicação universal, organiza a informação em duas partes e cada uma destas em duas componentes:

### 1. Funcionalidade e Incapacidade

- Componente *Corpo* que incluiu uma classificação para *as* funções dos sistemas orgânicos e outra para as estruturas do corpo.
- Componente *Actividade e Participação* referente a todos os domínios relativos aos aspectos da funcionalidade quer individual como social.

### 2. Factores Contextuais

- Componente *Factores Ambientais*, referentes ao ambiente imediato e geral do indivíduo.
- Componente *Factores Pessoais* que embora sendo um componente dos Factores Contextuais, não é classificado na CIF devido à sua grande variação social e cultural.

A funcionalidade de um indivíduo num domínio específico resulta da interacção ou relação complexa entre a condição de saúde e os factores contextuais.

Assim, os componentes da Funcionalidade e da Incapacidade da CIF podem ser apresentados de duas formas. “Por um lado, eles podem ser utilizados para indicar problemas (e.g. incapacidade, limitação da actividade ou restrição de participação designados pelo termo genérico *deficiência*); por outro lado, eles podem indicar aspectos não problemáticos (i.e. neutros) (da saúde e dos estados relacionados com a saúde resumidos sob o termo *funcionalidade*)” (OMS, 2004:12).

Segundo a OMS, a CID-10 e a CIF complementam-se como já verificamos: a funcionalidade e a informação do diagnóstico, proporciona um panorama mais vasto sobre a saúde do indivíduo. Por exemplo, pode acontecer que duas pessoas com idêntica doença possam apresentar níveis de funcionalidade diferentes e, ao contrário, duas pessoas com idêntico nível de funcionalidade, podem não possuir a mesma condição de saúde.

A CIF tornou-se, portanto, numa classificação com finalidades diversas elaborada para auxiliar variados sectores e disciplinas. Os seus objectivos podem ser resumidos da seguinte forma” (OMS, 2004:9):

- “Proporcionar uma base científica para a compreensão e estudo dos determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas com a saúde;
- Estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como, profissionais de saúde, investigadores, políticos e decisores e o público, incluindo pessoas com incapacidade;
- Permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo;
- Proporcionar um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde”.



Estes objectivos estão inter-relacionados uma vez que a necessidade de aplicar a CIF requer a construção de um sistema que se torne prático e com alguma utilidade, para que possa ser aplicado por profissionais ligados à saúde, daí que os objectivos desta classificação se encontrem inter-relacionados.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde foi patenteada em Portugal, no ano de 2003, pela Direcção Geral de Saúde. O Ministério da Educação, perfilhou como referencial teórico a CIF (edição de 2001) com o objectivo de circunscrever quais os alunos portadores de deficiência que podem usufruir da educação especial. A utilização de uma linguagem comum na articulação inter-serviços facilitará a inclusão social e constituirá um factor preponderante para que a intervenção seja a mais adequada e planeada possível.

Como se tem verificado ao longo deste nosso trabalho, a AAMR tem sido uma referência constante para todos os sistemas relativamente à classificação do atraso mental, embora a sua última versão tenha sido subsequente à publicação da CID-10 e do DSM-IV-TR. O DSM-IV-TR emprega as contribuições teóricas prestadas pela AAMR no seu sistema de classificação, enquanto a CIF acaba por complementar a CID-10, fazendo-o também em relação ao DSM-IV-TR, no que diz respeito à classificação do atraso mental.

## **6. CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM ATRASO MENTAL**

Conforme já abordado anteriormente, o atraso mental é uma incapacidade que se refere a limitações substanciais no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Existem informações relativamente ao tipo de aprendizagens que os alunos com atraso mental podem adquirir ao longo da vida, segundo o grau de incapacidade cognitiva que lhes é atribuída, tendo em conta o tipo de deficiência que lhe está subjacente.

O termo atraso mental segundo alguns autores não é fácil de caracterizar nem possui um carácter homogéneo, aplica-se a pessoas com inteligências diferentes “com sintomatologias tão distantes umas das outras que é pouco científico admitir-se uma síndrome unitária com o nome de deficiência mental” (Molina, 1994:13).

Outros autores como Socias, Pérez e Curell (1984) referem igualmente que as pessoas com atraso mental são tão diferentes entre si como também o são as outras pessoas em geral. Quer dizer que não existem duas pessoas com atraso mental iguais.

Também, Cambrodí (1987), expõe que toda a criança se desenvolve e evolui, seja ela considerada normal ou deficiente, pois é ao longo da sua etapa evolutiva que todas as crianças manifestam transformações, quer ao nível físico, quer ao nível mental, mas com diferenças entre elas. Enquanto há crianças que em pouco tempo assumem transformações admiráveis ao nível do seu intelecto, outras são mais lentas, não seguindo por isso o ritmo das anteriores, não são capazes de realizar o mesmo tipo de façanhas. Daí se depreenda que os dispositivos que são o suporte da sua deficiência, não são os mesmos dispositivos que são o suporte daqueles que são considerados normais. Contudo, não se deve possuir uma visão categórica do jovem com atraso mental, partindo do pressuposto que ele é como o vemos naquele determinado momento. A nossa visão deve ultrapassar esse conhecimento prévio e devemos ir analisando e compreendê-lo ao longo do seu período evolutivo.

Também Fierro (1990:267), refere que “cada criança progride segundo o seu próprio desenvolvimento, peculiar e em definitivo individual...” válido para qualquer criança com ritmos diferentes de desenvolvimento e portanto com “atraso escolar” mas no caso dos alunos com atraso mental vai mais longe estando ligado não só ao atraso intelectual mas também ao défice na conduta adaptativa.

Segundo o mesmo autor, existem basicamente dois pontos frágeis a considerar nos alunos com atraso mental:

1º- A transferência de conhecimentos: isto é um aluno portador de atraso mental tem dificuldades em transferir de forma eficaz os conhecimentos duma determinada área para outra.

2º- A capacidade de generalização: como nível de abstracção.

Não é fácil conseguir um perfil que abarque as características dos alunos com atraso mental, devido à sua grande heterogeneidade. Uma grande parte dessas características encontram-se ligadas a défices da cognição, as quais irão interferir na configuração da sua personalidade. Os aspectos mais relevantes que podem perfilar essas

crianças situam-se ao nível da linguagem, do processamento da informação, ou as características da sua personalidade, entre outros.

No que concerne às características que se observam no comportamento das crianças com incapacidade intelectual podem ir desde as mais leves às dificuldades mais profundas, que e de acordo com o Ministério de Educación (Guatemala, 2006:15-16) se traduzem:

1. “Instabilidade na atenção e concentração.
2. Desequilíbrios posturais e lentidão.
3. Desorganização espaço-temporal que dificulta o uso adequado dos objectos.
4. Limitações na linguagem e na comunicação.
5. Impulsividade.
6. Medo perante a perda da figura de apoio e segurança ao menino e menina.
7. Baixo nível de frustração.
8. Dificuldade ou ausência de fixação de observação e/ou de resposta a um estímulo sonoro.
9. Presença de movimentos e gestos estereotipados e repetitivos.
10. Posturas fechadas com presença de pregas em direcção ao corpo.
11. Dependência na execução de actividades na vida quotidiana.
12. Impossibilidade de aceder ao jogo.
13. Ausência de controlo de esfíncteres”.

No mesmo documento são nomeadas características das pessoas com incapacidade intelectual de leve a moderado nas suas habilidades adaptativas, que se descrevem da seguinte forma (pp. 16-19):

### “Aprendizagem e memória:

Uma das principais características da incapacidade intelectual resulta do baixo nível de inteligência, o que significa que há uma dificuldade em adquirir, recordar e usar o conhecimento. A aprendizagem e as capacidades de memória são significativamente mais baixas. As crianças têm dificuldade com os conceitos abstractos, comparados com os conceitos concretos. Elas beneficiam de uma educação que é totalmente significativa e das experiências a partir de materiais concretos.

### Destrezas adaptativas:

A conduta adaptativa refere-se à natureza da independência de uma pessoa e sua responsabilidade social. As pessoas com incapacidade intelectual requerem diferentes níveis de assistência, de acordo com a interacção que se dá entre as capacidades do indivíduo, o apoio que oferece o meio ambiente e o rendimento funcional das crianças em diversas situações.

Os indivíduos com incapacidade intelectual têm dificuldades em aprender e em aplicar as suas destrezas devido à distração, desatenção, fracasso em ler sinais sociais e uma conduta impulsiva. Portanto, necessitam ser ensinados raciocinar apropriadamente, exercitar boa opinião social e as destrezas sociais que os conduzirão a ter competência pessoal e relações sociais mais positivas.

### Progresso académico:

As crianças com incapacidade intelectual leve a moderada experimentam atrasos significativos nas áreas de comunicação e linguagem e matemática. A compreensão para ler é usualmente o ponto mais débil para aprender.

Nestas crianças o seu rendimento é insuficiente ao realizar cálculos matemáticos. Eles são capazes de aprender cálculos básicos, mas têm dificuldade em aplicar conceitos numa situação para resolver problemas.

### Características da linguagem e da fala:

As crianças com incapacidade intelectual têm as destrezas da linguagem e da fala pouco desenvolvidas, particularmente com a linguagem expressiva e receptiva nos

processos, dificuldades na articulação, voz e gaguez. A meta da intervenção é aumentar as destrezas funcionais da comunicação. Quanto mais leve o atraso mental menos generalizado é o atraso da linguagem.

#### Motivação e conduta social:

Estas crianças apresentam frequentemente falta de motivação e parecem não querer ou ser incapazes de completar tarefas, aceitar responsabilidades e dirigir-se a si mesmos. Isto pode atribuir-se à história de fracassos da criança da falta de vontade de aceitar perigos, e participar em novas situações. Portanto, é importante proporcionar à criança experiências que tenham a possibilidade de um alto êxito, motivá-la a que lute pelo êxito e assim evitará o fracasso.

#### Conduta social:

Estas crianças mostram mais problemas sociais que os seus companheiros da mesma idade sem incapacidades. Interagem com menos frequência que os seus colegas, possuem dificuldade em aceitar ser criticados, resolver conflitos, seguir as instruções e estabelecer conversações. Estas crianças têm dificuldade em estabelecer e manter relações interpessoais. Também possuem destrezas pessoais limitadas e um ambiente de conduta impróprias. Essas condutas impróprias podem resultar da troça dos seus companheiros. A aceitação social e a formação de amizades são importantes para estes alunos.

#### Características físicas:

A aparência física da maioria destas crianças com incapacidade intelectual não é diferente da dos alunos sem incapacidades da sua idade. A pessoa com incapacidade intelectual leve pode não exibir diferenças físicas já que o atraso pode-se dever ao meio ambiente, não a factores genéticos.

#### Características educacionais:

Cada criança com incapacidade intelectual é única na sua diferença e possuindo pontos fortes e débeis, também diferentes. Os alunos com incapacidade intelectual leve a moderado geralmente têm oportunidades para serem incluídos nas escolas de educação regular, mas frequentemente são subestimados pelo potencial que possuem. A

programação educacional deveria ser funcional, individualizada e apropriada à idade. O ensino é mais efectivo quando tem a comunidade como referência”.

Nesta lógica, o aluno portador de atraso mental expressa dificuldades nas actividades da sua vida diária, manifesta também limitações ao nível da aprendizagem e cognição e limitações na sua inteligência social e prática. Sendo certo que o jovem com atraso mental não consegue aprender do mesmo modo e as mesmas coisas que um jovem dito normal, apresentando diversas dificuldades nomeadamente em relacionar situações, em dominar ideias de carácter abstracto, com dificuldades em aprender assuntos de forma acidental sem ser instruído, é necessário que o professor perceba que a sua actuação deve ir ao encontro das suas possibilidades e aptidões, encontrando nos seus ensinamentos e métodos o que, efectivamente, lhe é útil e dessa forma o convida para a sua felicidade sem se preocupar em medir ou comparar o seu sucesso com o de nenhum outro.

Na dimensão em análise, Ribeiro (2008:7) aponta algumas características que apresentam as crianças com atraso mental, nomeadamente:

- “inadaptação emocional e social;
- vocabulário reduzido;
- interesses simples e limitados (não são tão ambiciosos);
- reacção lenta;
- atenção reduzida;
- incapacidade de generalizar e de se abstrair;
- iniciativa limitada;
- ausência de originalidade;
- incapazes de autocrítica;
- hábitos de estudo insuficiente;
- facilmente influenciáveis para a delinquência;
- têm dificuldades a nível da linguagem e requerem assuntos simples, detalhados e concretos;
- possuem um atraso e precariedade das aquisições cognitivas;
- apresenta discrepância entre os conteúdos dos seus conhecimentos normais relacionais e as actividades dum processo desestruturador que assumindo ambos os desajustes, os articula e os combina numa forma atípica;

- fazem a construção duma função cognitiva não só insuficiente como também desorganizada e desadequada, segundo a perspectiva construtivista”.

Em síntese, o desenvolvimento do aluno com atraso mental, no sentido de conseguir o desenvolvimento do máximo da sua autonomia e responsabilidade, passa pela qualidade da resposta educativa. Partindo das dificuldades que possuem para utilizar e coordenar uma série de actividades mentais e mecanismos de regulação tais como, planificar, seleccionar e controlar as tarefas de aprendizagem e resolução de problemas, deve-se optar por estratégias de apoio à aprendizagem, consideradas convenientes para responder a essas necessidades. Os alunos com atraso mental desenvolverão as suas competências académicas, sociais e vocacionais de forma diferente. Contudo, o facto de a capacidade intelectual e as competências sociais desses indivíduos serem menos desenvolvidas, não impedem que possam viver segundo padrões de vida normais. Não há dúvidas que todo o jovem com atraso mental pode modificar o seu comportamento através de um treino eficaz, resultante de uma programação educacional ou modificações do ambiente social que o envolve. A grande parte destes alunos necessitam de apoio para o desenvolvimento de competências adaptativas, para viverem e trabalharem em comunidade, de entre as quais podemos assinalar as seguintes: satisfação das necessidades pessoais, participação na vida familiar, competências sociais, comunicação com outras pessoas, leitura e escrita, assim como saúde e segurança. Além destas competências, poderíamos finalmente salientar aquela que está em consonância com o nosso estudo: o aluno com atraso mental necessita de apoio para o desenvolvimento de competências para a sua transição para a vida activa.

## CAPÍTULO III - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS NO ÂMBITO DAS EXIGÊNCIAS DOS ALUNOS COM ATRASO MENTAL

### 1. ASPECTOS CURRICULARES

#### 1.1. CURRÍCULO PARA ATENDER À DIVERSIDADE

##### **A escola para animais**

“Havia uma vez uma escola para animais e as matérias da escola eram: correr, escalar, voar e nadar. Todos os animais estudavam todas as matérias. O pato era muito bom na natação, melhor inclusive do que o seu professor, e era razoável a voar, mas um desastre em corrida. Por isso, foi obrigado a deixar de lado as aulas de natação para ter aulas de corrida depois da escola, o que fez com que ficasse “regular” em natação. Como “regular” é uma nota razoável, ninguém se preocupou com isso a não ser o próprio pato.

O coelho era o primeiro por excesso de aulas de recuperação em natação.

O esquilo, por sua vez, era o líder em escaladas, mas nas aulas de voo tinha que começar do chão para cima em vez de voar do topo da árvore para baixo. Começou a ter dores musculares por excesso de esforço na descolagem e a ter notas regulares em escalada e insuficientes em corrida.

Os práticos cães de caça contrataram um professor particular quando as autoridades escolares se recusaram a incluir a escavação no currículo da escola.

No fim do ano, uma enguia anormal, que nadava razoavelmente bem, escalava e voava um pouco, foi a oradora da turma”.

(Extraído do Brain/Mind e publicado no Boletim da ABD órgão de circulação interna da Associação Brasileira de Dislexia).

Perante esta reflexão cabe perguntar:

- Será que todos os alunos estão aptos a aprender todas as matérias?
- Qual deverá ser o currículo de uma escola inclusiva?
- Como se deve adaptar o currículo às necessidades de cada um?
- Quais as aspirações do aprendente?

Através da ironia da metáfora parece não ser difícil perceber que o pato tem aptidão para nadar e não para correr, o esquilo para fazer escaladas e não para voar...

Efectivamente, a variedade de situações que podemos encontrar nas escolas podem ser muitas e sendo a escola um contexto necessário para o desenvolvimento das



aprendizagens, torna-se importante que quem as frequente possua o ambiente propício ao bem-estar e ao seu melhor desenvolvimento.

Contudo, verificamos que naquela escola o currículo “era concebido, a nível central, era aplicado pelos professores, independentemente, dos contextos onde as práticas se desenvolviam”. (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC -2001:21).

O professor escolheu determinadas actividades iguais para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, parecendo evidente que a adaptação aos conteúdos escolares não foi conseguida porque, simplesmente, não era possível ensinar alunos com características tão diferentes da mesma forma. Efectivamente, os efeitos indesejáveis foram visíveis e naturalmente, que “este tipo de currículo foi posto em causa, pois mostrava desfasamento entre os objectivos planeados e aqueles que eram verdadeiramente atingidos” DGIDC (op. cit. p. 21).

Parece que essa adaptação deveria ser feita pelos próprios alunos para evitar a sobrecarga e a aflição a que ficaram sujeitos e que em nada correspondia às formas singulares e próprias que cada um possuía para se adaptar aos conteúdos escolares apresentados.

Pressente-se assim a necessidade de se “definirem claramente os objectivos do currículo antes de podermos começar a tratar dos conteúdos que podem permitir-nos avançar para a satisfação das necessidades de todos os alunos” (Rose, 2003:54).

“Numa concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo curricular é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Esta emancipação é uma consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem” (Barbosa, 2005:7).

Para conseguir atender à diversidade de situações, a escola não deve apenas acolher todos os alunos e ensinar as mesmas matérias a todos, mas ir de encontro às capacidades, habilidades e motivações de cada um, valorizar os alunos da forma como são e respeitar as suas características próprias.

Há que educar desde a diversidade e na diversidade (López e Sola, 2001).

Ora, nesta perspectiva, educar significa reconhecer as diferenças entre as pessoas. Significa educar incluindo todos os alunos no mesmo contexto e prestar-lhes todas as condições necessárias ao seu melhor desenvolvimento, respeitando estilos, ritmos e formas

de aprendizagem, motivações e interesses de cada um. Uma escola que se faz segundo essa cultura, não exclui ninguém e distingue-se pela qualidade das respostas que dá a todos. Em definitivo, supõe pensar numa escola para todos que atende à diversidade.

“O princípio fundamental desta linha de acção é de que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nómadas; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. As escolas têm que encontrar maneira de educar todas as crianças, inclusive as com deficiências graves” (Declaração de Salamanca, 1994, item 3).

Nesta perspectiva, e como refere Torres (2002:128) “a necessidade de uma escola compreensiva está ligada a uma forma de entender a educação como instrumento para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar as desigualdades sociais e culturais. Compreensibilidade e diversidade não são princípios antagónicos, mas complementares. Uma educação que se pretende integradora e não segregadora deve assumir o compromisso de oferecer respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontece na realidade educacional”

Contudo, a diversidade de situações que surgem no contexto educativo pode, também, ilustrar a complexidade em adoptar o currículo adequado para todos, tendo em conta as características de cada um. Nesse sentido, e para atender todos os alunos, e em particular os alunos com atraso mental, e contemplar as diferenças individuais torna-se necessária a adopção de um currículo apropriado, não podendo ser igual para todos.

O currículo, deve ter também em conta que a aprendizagem é um processo interactivo entre o indivíduo e o meio envolvente. Para Marchesi e Martin (1998:220) “o objectivo não é tornar possível que os alunos “diferentes” acedam ao currículo estabelecido para a maioria dos mesmos, sem voltar a pensar no currículo para assegurar uma maior igualdade entre todos eles e o respeito às suas características próprias”.

Desta forma, os alunos com atraso mental têm a possibilidade de se desenvolver desde que haja todo um processo de adaptação curricular que os ajude a apropriar-se dos conhecimentos. Os alunos podem ter diferentes formas de aprender e a aplicação de uma

pedagogia diferenciada respeita a forma de aprender de cada um deles, sendo a forma mais tranquila e coerente de ensinar, aquela que parte daquilo que o aluno sabe e não daquilo que os programas determinam. O currículo nesse sentido, e tendo em conta o contexto social, económico e cultural e as características específicas dos alunos reveste-se ele próprio, também, de características particulares e flexíveis para assim garantir uma resposta educativa também ajustada. Os currículos podem, também, ser compreensivos e integradores.

É que, é na aula é onde se produz a aprendizagem dos alunos, é aí onde se produz a concretização última do currículo, cujo objectivo será o de dar a resposta educativa adequada à diversidade dos alunos (Arnaíz, 1999).

Fundamenta-se assim, que será no mesmo contexto educativo que se oferece aos alunos do ensino regular, que se deve incluir os alunos com atraso mental e desenvolver o conjunto de processos de ordem curricular capazes de responder de forma adequada a cada situação.

O currículo é o instrumento necessário para a adaptação da escola às diversidades dos alunos e para o atendimento das suas necessidades. Segundo Torres (2002:46), devem estar presentes a flexibilidade, a abertura, a autonomia e a adequação, como seus definidores de modo que possa, além de dar atenção à diversidade na aula estimular a heterogeneidade e favorecer a individualização e a socialização do ensino. Para Florian (2003), “o que caracteriza a prática inclusiva é a aceitação da diferença”.

Para realizar tal projecto de escola, Torres (2002) justifica: o currículo flexível permite adaptar-se ao aluno e não o contrário: o aluno adaptar-se ao currículo. A construção de uma escola com características maleáveis e compreensiva significará, provavelmente, uma nova concepção de escola e de educação. Isto tem a ver com a conquista de uma escola e de uma educação mais correcta, capaz, pluralista, justa, partilhada e onde todas as pessoas em primeiro lugar são pessoas e possam participar na medida justa das suas capacidades.

Educar para a diversidade significa não precisar de afastar ninguém do percurso normal, significa respeitar a pessoa como ela é e utilizar no contexto educativo normal todos os meios humanos e materiais bem como as adequações curriculares necessárias e ajustados a cada situação. Aceitar, respeitar e desenvolver as diferenças como sendo

normalidades possíveis, representa provavelmente o princípio fundamental para atingir mentalidades inclusivas a caminho de uma sociedade mais justa e também ela inclusiva.

As necessidades educativas especiais, firmadas no contínuo de diferenças físicas, intelectuais, emocionais e socioculturais, parte da existência de um currículo único que tem que ser modificado e ajustado às necessidades dos alunos.

Torres (2002:101) define o currículo apropriado como cultural integrador:

“O eixo central é a resposta educativa para a diversidade, sendo o currículo o instrumento possibilitador da mesma. Nesse sentido, a educação especial não enfatiza os sujeitos a que se dirige e com os quais trabalha, mas, prioritariamente, a sua atenção na adaptação do ensino, na construção curricular, nos meios, técnicas e recursos específicos para conseguir uma educação que responda à diversidade humana, optando pelo conceito de necessidades como critério para a tomada de decisões que afectam o processo educativo de qualquer cidadão”.

Giné (1994) assegura que os alunos ditos “normais” podem ser beneficiados com a introdução das melhorias introduzidas em favor dos alunos com dificuldades.

A diferença enriquece a raça humana, humaniza e torna a sociedade mais aberta, democrática, tolerante, comunicativa e portanto inclusiva. Aprendemos com a diversidade. O contacto com a diversidade propicia a outras formas de aprendizagem e à construção de uma sociedade mais aberta, solidária e justa, onde se poderá viver de uma forma talvez mais feliz e harmoniosa.

As crianças aceitem na sua forma de ser e participantes activas nas actividades da sala de aula têm oportunidade de aprender os conceitos trabalhados e conhecer as suas próprias habilidades (Stainback e Stainback, 1999).

Pensamos que como consequência da aplicação de respostas flexíveis diversificadas e abrangentes, os alunos possam reunir melhores condições pessoais emocionais e académicas, para experimentar muitas outras situações que pela vida vão passando até mesmo aptidões necessárias à transição da escola para a vida activa, parte fundamental e de interesse no presente trabalho.

Melero (1988) expressa três princípios importantes que o currículo deve ter para atender às diferenças dos jovens cognitivamente diferentes:

- Princípio da flexibilidade. Significa cada aluno é respeitado tendo em conta o seu compasso de aprendizagem, não esperando que estes consigam os mesmos objectivos e com o mesmo grau de abstracção que se espera dos restantes alunos.
- Princípio do trabalho simultâneo cooperativo e participativo. Os alunos podem ser activos e interventivos nas actividades desenvolvidas para o grupo turma, mas sem lhes ser exigido o mesmo grau de dificuldade.
- Princípio da acomodação. Ter em conta a necessidade de introduzir na planificação geral uma explicitação para os alunos com deficiência de forma a não deixar a situação desses alunos ao critério improvisado de quem os atende.

De acordo com esta ideia, podemos dizer que um currículo aberto e flexível permite sintonizar e adequar os interesses do aluno às suas capacidades, e estilo de aprendizagem, permitindo o seu desenvolvimento global de uma forma mais harmoniosa, estruturada, com mais significado e duradoura. O professor na sala de aula pode conjugar os factores favoráveis ao desenvolvimento de todos os alunos incluindo os de atraso mental e propiciar o ambiente adequado ao seu desenvolvimento global, ao ajustar aquilo que o aluno pode e precisa de saber com a forma como o que consegue fazer.

Sabendo que os alunos com atraso mental necessitam de uma escola compreensiva, cabe a esta facultar-lhe os meios para alcançar a sua integração e o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Desta maneira e como refere Arnaíz (1999:42), “potenciam-se sistemas abertos de educação que concebem a aprendizagem como um processo realizado pelo próprio aluno através de seus intercâmbios com o meio e a partir de suas particulares formas de pensamento. Promove-se uma escola aberta à diversidade que permite a adaptação do currículo às necessidades educativas que cada aluno apresenta”. Um currículo geral que segundo a mesma autora se converta num currículo funcional e contextual para cada centro, para cada grupo e para cada aluno e que reflecta as intenções educativas e o plano de acção a desenvolver. Funções essas que para a elaboração do currículo, se depreendam as seguintes perguntas (idem. p.43):

- “Que ensinar? Cujas resposta informa sobre os objectivos e conteúdos do ensino.
- Quando ensinar? Decide a maneira de ordenar e sequenciar estes objectivos e conteúdos.

- Como ensinar? Refere-se à planificação das actividades do ensino – aprendizagem que permitam alcançar os objectivos marcados. Actividades que tem que ser planificada tendo em conta a realidade e as óptimas possibilidades de entre as oferecidas aos alunos.
- Que, como e quando avaliar? Sendo necessário saber se foram conseguidos os objectivos pretendidos”.

Aos níveis de concretização nos diferentes elementos do currículo, o conjunto de estratégias que a comunidade educativa e os professores podem aplicar para modificar o currículo de base e o currículo de escola adequando-os ao contexto educativo concreto e particularmente aos alunos com atraso mental, são aspectos importantes a considerar e de que falaremos mais tarde, ficando a nota de que o currículo adequado é aquele que respeita as diferenças de cada pessoa e permite o seu melhor desenvolvimento.

## **1.2. A ESCOLA REGULAR PERANTE O ATRASO MENTAL**

Retomando a ideia de que o aluno com atraso mental possui uma maneira muito própria de lidar com o conhecimento e de aprender, parece incontornável que a escola deva desenvolver como refere Sola (2007:89) “o máximo do seu potencial como pessoa”, que não abranja unicamente a dimensão ensino/aprendizagem, mas e sobretudo a dimensão social e pessoal de cada aluno. Ninguém nega que as aprendizagens escolares são uma necessidade para qualquer jovem, e naturalmente para um jovem com atraso mental, o que não devem é por si só constituir um objectivo.

“A escola não é um supermercado de aulas, terá de ser um local de educação e de saúde” (Sampaio, 1996:133). O mesmo autor e na mesma obra, assinala que a educação para os valores, com aumento da tolerância e respeito pelo outro, numa atmosfera de entreatajuda e de menor competitividade, é essencial para assegurar uma maior estabilidade psicológica a todos os que a frequentam.

A escola deve ir ao encontro daquilo que o aluno gosta e lhe faz falta, devendo por isso, a educação estar pensada em termos de desenvolvimento da pessoa. A escola é importante para ajudar qualquer jovem a construir e a garantir o futuro de acordo com as suas necessidades e aspirações.

O currículo deverá ser aberto e flexível, em que surja uma relação baseada no diálogo, criando situações que possam ir de encontro às motivações e interesses dos alunos, proporcionando dessa forma uma orientação dirigida às suas potencialidades para uma crescente autonomia e socialização.

Na realidade, um aluno com atraso mental pode fazer estremecer a escola regular que continue dependente de estruturas organizativas mais fechadas e onde predomine uma cultura “de conservadorismo mais arreigado e dependente de estruturas caducas de gestão de serviços públicos que continuam encantados pela ideia elitista da promoção dos melhores alunos” (Barbosa, 2005:4), e que de forma subtil faz aumentar a discriminação desses alunos. Assim e de acordo com a perspectiva do mesmo autor, o atraso mental põe em causa a função primordial que foi atribuída à escola regular, que é a produção de conhecimento.

Será oportuno referir algumas passagens de uma acção que frequentamos há algum tempo atrás, cuja intervenção de Zabalza (1996) nos fez reflectir sobre esta problemática. Ao falar dos dilemas do rendimento escolar como sendo um problema que preocupa as famílias, os alunos e a política educativa, pensamos que Zabalza pretendeu demonstrar que ao debater esta questão se poderia dentro do possível colmatar as várias lacunas existentes no ensino.

Na verdade, existem muitos factores com repercussões a nível do rendimento escolar, mesmo porque todos os problemas relativos à educação nunca são simples, já que existe um amplo leque de condicionantes que lhe estão associadas.

Ficou claro que para melhores profissionais obter, seria necessário ter em conta as capacidades e habilidades próprias do sujeito, sendo necessário trabalhar essas mesmas capacidades. Também é preciso dar tempo ao tempo e consolidar as matérias, não fazendo sobreposições das mesmas. É necessário que efectivamente os estudantes tenham a percepção das tarefas para não caírem no erro de as fazerem, não se interessando se estão bem ou mal feitas.

Ora, de facto, quantas vezes há em que o estudante prefere fazer um trabalho longo, pouco importando o seu conteúdo, levando-se a induzir que o professor valorizará um trabalho grande mesmo sem qualidade. Seria bom os professores darem-se conta destas situações e criarem expectativas nos alunos, elogiando-os, dizendo-lhes que são capazes de fazer coisas importantes, bastando por vezes uma palavra para que consigam,

efectivamente, obter bons resultados. É que o êxito depende muito do professor. A motivação, a conquista da atenção, devem ser uma habilidade constante para que os alunos estejam com interesse natural.

Torna-se óbvio que, para um estudante “inteligente”, poder-se-á dizer que não precisa muito da família nem dos professores para obter sucesso, pois a sua capacidade intelectual de certa forma não carece dessas ajudas.

De facto, esses alunos que são “inteligentes” mesmo tendo maus professores, não acabam no insucesso escolar, sendo capazes de sobreviver com as suas potencialidades. Contrariamente, quando os sujeitos não estão preparados para o sucesso, precisam dos pais como complemento e se os pais estiverem em condições de ensinar, pouco importa se os professores são bons ou maus.

Contudo, se o aluno tiver mais dificuldades, se possuir uma deficiência, a família não tiver condições para o apoiar e se a escola não tiver a força de intervenção necessária, ele acabará indubitavelmente no fracasso. Para os que não possuem recursos, a escola deve ter um trabalho compensador, caso contrário resultam consequências nefastas para os alunos e conseqüentemente para a sociedade.

Sampaio (1996), passa a ideia que muito frequentemente se ouve os professores dizerem que tratam os seus alunos de igual modo e que a matéria é igual para todos. Na verdade, aqueles que agem desta forma acabam por revelar uma total indiferença ou ignorância perante as diferenças dos alunos, da sua personalidade, do seu património e hábitos culturais, do seu desenvolvimento intelectual, de formas de funcionamento mental e social. É que os alunos em situações iguais obtêm resultados diferentes, podendo esta perspectiva levar ao insucesso.

Rose (2003:62) põe a tónica de que “a igualdade de oportunidades não significa que todos os alunos devam receber a mesma dieta curricular, mas sim que a todos eles deve ser proporcionado um currículo relevante para as suas necessidades, por meio de um conjunto de experiências, de aprendizagem partilhadas e bem planeadas”. Aqui, e de acordo com o mesmo autor verificamos que uma adequada transmissão curricular não depende exclusivamente de os professores compreenderem as necessidades dos seus alunos e adequarem as estratégias de ensino à respectiva satisfação, exige, também, competências de gestão da sala de aula, recursos adequados, empenho na plena participação dos alunos e utilização cuidadosa do apoio na sala de aula.



Já vimos que deverá haver uma resposta à diversidade de situações, deve-se saber agir para uma classe com diferenças e saber dar respostas também diferentes, de forma a existir um rendimento mínimo garantido. Alguém afirmou, como refere Zabalza (1991) que em educação é preferível avançar menos com todos do que muito apenas com alguns.

Não adianta o professor falar para classes homogéneas quando diante de si estão situações diferentes, devendo dar atenção à diversidade pois os alunos diferem:

- na capacidade para aprender;
- na motivação para aprender;
- nos interesses;
- nas condições para aprender;
- na reacção afectiva que estabelece com quem ensina.

“A qualidade em educação é muitas vezes considerada e medida pelos resultados académicos obtidos pelos alunos através da realização com sucesso de exames finais e outras avaliações quantitativas. Nalguns casos, estabelecimentos privados de educação enfatizam o facto de proporcionarem boas infra-estruturas, tecnologias e outras vantagens motivadoras de “conforto” para os estudantes. Estes tornam-se assim parâmetros de qualidade mais do que “conteúdo e valor” da educação. Contudo, a qualidade é mais do que isto, é requerer um sistema escolar onde todas as crianças sejam bem-vindas e onde a diversidade e flexibilidade sejam vistas como ingredientes importantes para o desenvolvimento e crescimento de todos os alunos” (Unesco, 2005:14).

A aceitação e a valorização das diferenças proporcionam ambientes em que se aprende conjuntamente a amar, a respeitar, confiar, a cooperar com o outro, onde se adquire uma cultura de união, solidariedade e entreaajuda onde todos saem a ganhar. Os alicerces de uma escola assim, são os alicerces de uma escola inclusiva, onde se promove o desenvolvimento de competências éticas e morais consideradas, no contexto, mais fortes que as competências meramente académicas.

Há autores que apontam que para o “atendimento dos alunos com NEE no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas

no sistema as modificações apropriadas” (Correia e Rodrigues, 1997:105), manifestando a necessidade de dotar as escolas com os recursos, os meios materiais e didáticos, os professores e auxiliares, a organização escolar e a adaptação e diversificação curricular que as diferentes situações concretas determinem. Fazem também referência à importância da implementação de um currículo diferenciado, mas a partir do currículo comum, com a utilização de todos os recursos e serviços necessários a cada situação.

Assim se depreende a necessidade em reconstruir a escola regular que ainda se pautava por modelos de actuação tradicionais e conservadores para uma outra, com uma dinâmica flexível capaz de responder com eficácia à diversidade de todos os seus alunos.

O atraso mental pode representar um enorme desafio para a educação na escola regular, pela própria complexidade que a envolve e pela grande quantidade e variedade de abordagens que podem ser utilizadas para o entender (Barbosa, 2005).

Depreende-se que essa complexidade de entender o atraso mental pode ser responsável em grande parte pela discriminação a que estão sujeitos esses alunos, e mais, põe em causa a qualidade da escola que como refere o mesmo autor, “se pode traduzir nos indicadores mais rigorosos da falta de qualidade da escola para todos os restantes” (Op. cit., p.5). Nesta perspectiva, a inclusão de alunos com atraso mental no ensino regular põe em causa a forma como a escola se organiza no tratamento das diferenças individuais de cada um dos seus alunos.

Reconheça-se, contudo, e inequivocamente que “as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, art.º 2).

Este desafio passa a exigir da escola regular novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados na modernização da escola com concepções e práticas pedagógicas mais inovadoras, maior capacitação profissional por parte dos professores e nova postura, capazes de corresponder às exigências da sociedade que vai deixando de admitir preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

Julga-se, portanto, imprescindível que a escola regular perante essa realidade se construa de forma a atender adequadamente não só esses alunos mas todos os outros, confrontando-se, por isso, com um dos seus maiores desafios de sempre.

Para o atendimento de alunos com NEE e de acordo com Correia e Rodrigues (1997:122), a escola necessita de:

- “Estabelecer uma avaliação precisa do aluno.
- Definir as NEE.
- Analisar o currículo regular e decidir quais as NEE que este pode “cobrir”, com maiores ou menores adaptações, e quais não poderá “cobrir”.
- Definir situações educativas para atendimento específico de NEE.
- Identificar necessidades da escola em apoio de pessoal, quer de professores e técnicos especializados, quer de pessoal auxiliar.
- Identificar necessidades em materiais específicos, didáticos ou outros, e providenciar a sua construção ou aquisição.
- Cuidar dos acessos físicos à escola, às salas de aula e às dependências onde os alunos habitualmente circulam”.

Existem algumas estratégias que devem ser utilizadas em salas de aulas inclusivas de forma a contribuir para criar um ambiente de interações positivas, sugeridas por Lang e Berberich (1995, cit. Correia, 2008:95):

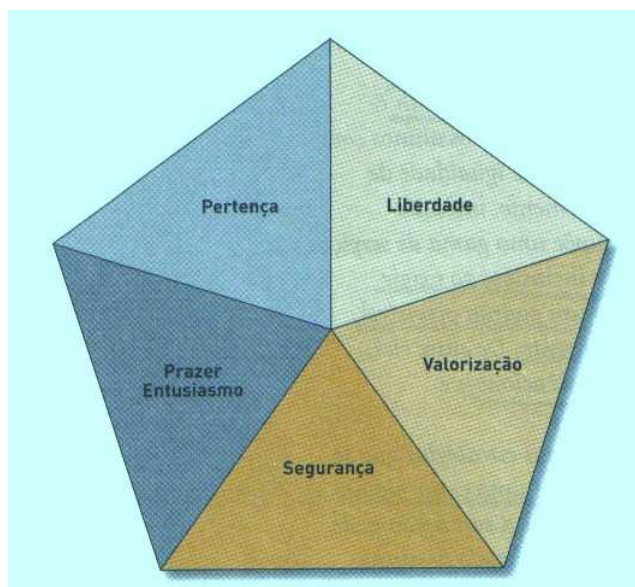


Figura 2. Necessidades básicas de uma criança na sala de aula. Lang e Berberich (1995, cit. Correia, 2008:96).

Claro que aqui o professor possui um papel de grande importância perante os alunos com NEE, na medida em que pode, efectivamente, criar ambientes educacionais acolhedores positivos e enriquecedores. As suas atitudes serão instantaneamente copiadas pelos restantes alunos.

De acordo com Sola (2007: 89), “as aprendizagens requerem da escola que ponha ênfase na diversidade de saberes e na participação e valorização de todo o mundo por igual “ Gerschel (2003:96), alimenta a ideia de que “o conceito de valor igual é essencial para a educação inclusiva”.

Segundo Smith *et al.* (2001), os alunos com NEE só se sentem realmente incluídos na classe do regular quando são academicamente admirados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas. Assim, a filosofia para uma escola inclusiva está também, e substancialmente ligada à forma como o professor do ensino regular considera e age perante o aluno com atraso mental, sendo precisamente esse o tratamento mais provável a ser adoptado pelos restantes alunos da turma. Pois um professor que goste, aceite, elogie e valorize o aluno com atraso mental ou com outras problemáticas, vai buscar estas mesmas atitudes aos restantes alunos da turma, multiplicando-as. Os professores, como refere Rodrigues (2003:100), “são a esperança da inclusão”.

Concordamos com a ideia de Rodrigues (2003) quando afirma que a inclusão não é simples, ela não é conseguida sem polémicas políticas nem pedagógicas presentes nas sociedades de hoje. Vejamos exemplos disso.

O mesmo autor e na mesma obra, conta-nos dois episódios relevantes para reflectir:

“Um dia, no fim de uma conferência que fiz sobre a inclusão, alguém me perguntou: ‘Está a falar tanto de inclusão, mas já alguma vez viu uma escola inclusiva? Respondi: Já vi escolas capazes de criar projectos inclusivos dentro da escola e na ligação a outras comunidades; também já vi, por vezes, as mesmas escolas a esmorecerem nos seus projectos e a refugiarem-se na pedagogia sem risco, em que a escola está sempre certa e o aluno quase sempre errado” ( a dificuldade Rodrigues, 2003:100).

Ora, aqui verificamos em perceber a escola como o espelho da diversidade, porque temos dificuldade em lidar com esta. É aquilo que Cortesão (1998), parafraseando Santos, chama de arco-íris na escola, onde a culpa é apontada à diversidade dos alunos e não à

eficácia das suas respostas. Nesta base e mesmo podendo gerar controvérsia, as escolas seriam perfeitas se nelas não entrassem alunos.

Um outro episódio que nos mostra que a ideia de inclusão não é assim tão simples nem linear:

“Um colega, tendo ido numa missão de uma organização internacional a um país Africano, disse-me, entusiasmado, quando regressou a Portugal: Lá é que eu vi uma verdadeira escola inclusiva: uma escola paupérrima, a funcionar debaixo de uma árvore, quase sem livros, mas em que todas as crianças estavam incluídas e participantes na mesma e única escola. Eu, nesta altura, interroguei-me: É este o paradigma da escola inclusiva? Será esta a solução para uma escola europeia com quase 200 anos de debates, de métodos, recursos e ideias? Que qualidade pode esta escola proporcionar? Incluir é democratizar carências?” (Rodrigues, 2003:100).

Segundo o mesmo autor, o conceito de diversidade tem que ser discutido conjuntamente com o de qualidade, dando mais qualidade à diversidade e encarando a qualidade como um conceito de exigência situada e contextualizada.

Também Ainscow (1995:66) se encontra entre os investigadores que consideram a integração através do melhoramento das escolas. Acreditam que a capacidade de melhorar as escolas depende de seis condições básicas:

- “uma liderança eficaz;
- envolvimento do pessoal docente, dos alunos e da comunidade no desenvolvimento de políticas e tomadas de decisão;
- empenho num plano de colaboração;
- estratégias de coordenação eficazes;
- atenção aos benefícios potenciais do inquérito e da reflexão;
- uma política de desenvolvimento do pessoal docente”.

Segundo esta autora, esta perspectiva, possui requisitos fundamentais para aumentar a interacção cooperativa entre professores, as oportunidades para a aprendizagem profissional bem como uma maior responsabilidade pela educação de todas as crianças.

Uma escola inclusiva é aquela, pois, que oferece a todos os seus alunos as oportunidades educativas e as ajudas (curriculares, pessoais, materiais) necessárias para o seu progresso académico e pessoal (Giné, 2001).

Nesta perspectiva, também, Ainscow e Muncey (1989), nos seus estudos verificaram que as escolas regulares consideradas eficazes no atendimento de alunos de NEE são aquelas que apresentam os seguintes processos:

- Alta gama de experiências curriculares de forma a satisfazer as necessidades de todos os alunos.
- Formas organizadas de apoio aos professores de turma.
- Registo e avaliação dinâmica dos progressos dos alunos.

A construção de uma escola cujos ideais se prendam com esta filosofia da inclusão, exigirá com certeza muitas mudanças e esforço, por parte das escolas e professores, implica a reunião de esforços para construir de novo um modelo de escola nova.

O caminhar nesse sentido implica transformações profundas. Correia (2003:9) justifica assim: “a caminhada para que elas possam vir a responder às necessidades de todos os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos”.

A prática de uma educação inclusiva exige, necessariamente o trabalhar com todos, o ensino colectivo, que de acordo com Barbosa (2005, p. 9) “será o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com o grande grupo e com todas as possibilidades de o subdividir. Só deste modo os alunos com atraso mental podem participar nas actividades sem terem de formar um grupo à parte”. Este aspecto merece, efectivamente, um realce especial até porque como observa Marvin (2003), é preciso prestar atenção aos objectivos do grupo e também às necessidades individuais, pois não se pode pensar que colocar os alunos em grupo vá permitir que trabalhem eficazmente em conjunto.

Com base nesta ideia, um aluno com atraso mental necessita de alguém que o ajude a praticar exercícios para desenvolver a sua actividade cognitiva e isso não implica apoiar esses alunos formando grupos separadamente, mas antes formar grupos de alunos da mesma faixa etária e em vários níveis de processo de conhecimento, para que e como refere Barbosa (2005:9), “esses alunos saiam da posição de “não saber” ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que tenha consciência que foi ele que o construiu”.

Esta concepção é reforçada por Sola (2007:9) quando refere que “a escola inclusiva rompe com os enfoques tradicionais de ajudar os alunos com incapacidades ou desvantagens tendo como referência a “normalidade”. A integração dos alunos com algum tipo de incapacidades não pode ficar reduzida a uma escola inclusiva ao conceito de “diversidade” centrando a atenção no diferente, mas temos que considerar no aluno o tipo de ajuda que necessita para progredir desde a própria natureza da resposta educativa”.

Sob esta visão, as escolas e os professores devem concentrar a sua atenção, não só nas diferenças dos seus alunos mas também na natureza da resposta educativa, no tipo de apoio e ajuda para que esses alunos tenham realmente sucesso, que de acordo com Barbosa (2005:17) se traduz “em proporcionar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento”. De acordo com o mesmo autor, deve ser proporcionado ao aluno com atraso mental, como aliás a qualquer outro aluno, a possibilidade de desenvolver a sua própria criatividade, a capacidade de conhecer-se a si mesmo e ao mundo, e não de forma superficial ou através do que pensam os outros.

Assim sendo, o movimento inclusivo exige uma grande reorganização da escola e da classe regular de forma a estimular mudanças substantivas nos ambientes educacionais de todos os alunos e não apenas nos daqueles que apresentam NEE, uma vez que a inclusão não é sinónimo de educação especial (Correia, 1997).

Pensamos que de facto o atraso mental não abalaria tanto a escola do ensino regular se esta o fosse desde sempre para todos os alunos. Se qualquer um de nós aprendesse a conviver, desde sempre, com a diversidade, não nos seria desconhecida e não nos surpreenderia. Antes, aprenderíamos com ela. Se nos bancos da escola do ensino regular convivêssemos com colegas pretos, brancos, de cadeiras de rodas, com atraso

mental...e se a todos fosse dado o tratamento, o respeito e as respostas justas e adequadas, e se houvesse por parte de quem ensina o reconhecimento e a valorização de todos por igual, talvez hoje não estivéssemos a debater a inclusão. Tudo parece estar interligado, pois a forma como foi sendo formada a sociedade ao longo da história, incluindo naturalmente a percepção dos que viriam a desempenhar no futuro o papel de educadores e professores foi norteada e vinculada pelos princípios de uma normalidade calibrada, que hoje vem sendo posta em causa pelos princípios justos da inclusão.

Mas, retomando a ideia, há outros elementos importantes a considerar para a obtenção de práticas inclusivas na sala de aula regular, que segundo León (2008:165) se circunscrevem nos seguintes:

- a) “Professores: esforço profissional (destrezas, conhecimentos, métodos); atitudes positivas; expectativas realistas; redefinição de papéis.
- b) Alunos: sentido de pertença ao grupo (todos os alunos se consideram membros do grupo), delineamento de actividades de distinto nível de dificuldade, uso de ambientes frequentados por pessoas sem capacidade e experiências educativas equilibradas (equilíbrio entre os aspectos académicos/ funcionais do currículo e dos aspectos individuais/sociais do mesmo).  
Na opinião de Marvin (2003:204), “o trabalho de pares pode ser o primeiro passo no sentido do desenvolvimento com êxito do trabalho de grupo. Emparelhar alunos com boas capacidades com outros com maiores necessidades é um método que proporciona aos professores a oportunidade de utilizarem os benefícios da diferença”.
- c) Características medioambientais da aula: disposição física; clima positivo e aceção; dotação de pessoal especializado.
- d) Direcção e gestão da classe: planificação, regras da classe, reforçar frente a castigar; estratégias de direcção; seguimento individual de progressos e dificuldades; agrupamentos heterogéneos.
- e) Diversidade metodológica: aprendizagem colaborativa, educação de iguais; educação personalizada; aprendizagem autónoma.
- f) Colaboração tutor-apoios: co-planificação; co-ensino.



- g) Formação inicial e Desenvolvimento Profissional Colaborativo: contextualizada; baseada nas necessidades formativas dos professores; baseada no intercâmbio de experiências e criação.
- h) Currículo: Flexibilidade curricular; Estabelecimento de elementos básicos e complementares; instrução individualizada; Apoio entre iguais; Trabalho cooperativo (grupos heterogêneos); Adaptação de materiais; Experiências variadas e multinível.
- i) Relações com o ambiente: pais; instituições; associações da comunidade”.

Já vimos muitas razões de ordem geral que justificam e fundamentam a necessidade de uma política educativa inclusiva em relação aos jovens com atraso mental, mas podem apontar-se ainda outras que se referem especificamente à área educativa que de acordo com Brown (1983) se circunscrevem nas seguintes:

- O convívio do aluno com este tipo de deficiência com colegas não deficientes constitui um meio insubstituível de normalização de comportamento, de aprendizagem por imitação e do estabelecimento de relações afectivas que podem ser um suporte emocional durante longos anos.

- Colocar uma criança deficiente unicamente em contacto com outras crianças também deficientes, pressupõe que o único, ou pelo menos essencial factor de desenvolvimento e de aprendizagem, reside na actuação dos profissionais – professores, técnicos, terapeutas, auxiliares. Esquece-se a importância essencial da relação criança/criança e subestima-se o papel do ambiente social circundante como elemento normalizador.

- A frequência dum estabelecimento especial obriga a que os alunos, salvo raras excepções, não frequentem a escola que se situa perto de casa e que é frequentada por irmãos e vizinhos. Este factor impede que se verifiquem as inúmeras vantagens no desenvolvimento de relações sociais que advêm da proximidade entre a casa e a escola. Estas relações podem ser fomentadas, neste caso, pelo convívio na mesma classe, pelo transporte feito, eventualmente, em conjunto, pela relação que pode suscitar entre os pais e entre as crianças. Considerando que a existência de relações afectivas constitui uma das aspirações mais frequentemente expressa pelas pessoas com deficiência e que a sua

existência constitui um dos factores essenciais à sua estabilidade emocional ao longo da vida, podemos concluir que a escolha da escola regular, mesmo que só por estas razões, poderia encontrar a sua plena justificação.

- A escola deve proporcionar aos alunos com deficiência intelectual competências para poderem viver da forma mais autónoma e integrada possível em casa e na comunidade, preparando-os para prestarem uma contribuição útil na vida familiar e, deste modo, verem o seu lugar dignificado e reconhecido. Para que estes conteúdos curriculares sejam alcançados é muito importante que os educadores e os pais possam facilmente comunicar e que muitas destas aprendizagens possam ser realizadas nos locais em que as actividades normalmente têm lugar.

- A presença dum aluno com este tipo de deficiência numa classe do regular, pelo menos durante parte do tempo lectivo, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias educativas que apontam para a adaptação e flexibilidade curricular, para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, para a utilização de diversos meios de comunicação entre os alunos e o professor, o que tenderá a beneficiar, não só o aluno em causa, mas toda a classe.

- Uma escola que se organiza para dar resposta adequada a estes alunos poderá gerir os recursos disponibilizados para a educação especial da melhor forma, harmonizando, no contexto global do seu funcionamento, professores de apoio, técnicos, verbas suplementares, equipamentos.

Em jeito de conclusão poder-se-á dizer que “a construção de uma escola democrática conduz-nos para a criação de uma escola para todos, na qual será preciso nem segregar nem integrar mas apenas estudar os apoios necessários para que todos os alunos possam desempenhar o seu papel como cidadãos” (Ortiz, 2003:62).

Atirando uma acha para a fogueira apenas para reflectir, também sabemos pela experiência no dia-a-dia, e através do que frequentemente ouvimos falar, que a escola de hoje é posta em causa não só pelas crianças com problemas e incapacidades que a frequentam mas por todas as outras. À escola é, também atribuída a culpa de não conseguir sucesso com os bons alunos, o que naturalmente daria uma boa discussão. Os alunos com

sucesso, muitas vezes, são tidos como pouco capazes, e que saem da escola a saber muito pouco.

Será talvez, e de alguma forma excessivo dizer, mas é aquilo que pensamos, que a verdadeira inclusão acontecerá quando não for necessário falar-se dela, porque na realidade um direito verdadeiramente adquirido e consciencializado não será necessário reivindicá-lo, não será necessário dar contributos para que ela venha a acontecer.

É que a ideia de uma escola inclusiva tem por de trás a ideia de segregação o que não nos parece bem que perdure toda a vida. Faz agora falta e reveste-se de grande importância na medida em que queremos atingir o grande objectivo da escola inclusiva. Mas no futuro, uma verdadeira escola não tem que ser nem inclusiva, nem para todos, nem segregadora, nem regular, nem especial mas apenas e simplesmente, escola. Uma escola democrática é automaticamente uma escola para todos e com todas as condições necessárias para o desenvolvimento completo de todos. A filosofia duma escola dessas terá a bagagem mais que suficiente para responder adequadamente a todos sem discussão. Poderá questionar outras coisas mas não questionará o direito intrínseco que qualquer ser humano tem de se desenvolver de forma única e completa.

Pensamos que a escola pode e deve responsabilizar-se em mobilizar saberes de forma a criar uma sociedade inclusiva, mas o rompimento com toda esta estrutura de mentalidades que, muitas vezes, nos é reforçada pelas atitudes das pessoas com grande peso e responsabilidade na sociedade, não será fácil nem com um fim próximo à vista.

Contudo, e apesar das dificuldades, importa que os valores inclusivos sejam vistos em primeira-mão do ponto de vista individual e aos pouquinhos passem de geração em geração, se acreditarmos na passagem desse testemunho, se ele for autêntico, poderá aos poucos ser verdadeiramente interiorizado, consciencializado, e assumido com coerência e como a única normalidade possível. Poderá passar de geração em geração e dar origem a uma nova filosofia de vida, e de escola que naturalmente, passará a ser escola para todos, mas de forma tão inquestionável que só faça sentido falar-se apenas de escola

Entretanto, o caminho que se vai percorrendo vai garantido a sobrevivência da importante ideia (e de algumas boas práticas) de que uma escola, a tal chamada, por enquanto, inclusiva faz falta para o bem da humanidade.

### 1. 3. OS PROJECTOS COMO MEIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Etimologicamente a palavra *projectu* encontra a sua raiz no latim e significa *lançado*, mantendo-se hoje a ideia de plano para a realização de um acto; esboço (Diciopédia 99). A ideia principal que lhe está subjacente está ligada ao atirar para a frente, lançar, antecipação intencional do futuro.

Projecto pode ser entendido, de acordo com Vilar (1993:27) como “uma forma diferente de encarar a realidade, não constituindo uma antecipação de acontecimentos e/ou resultados mais ou menos previsíveis e desejáveis mas, é tão só, o resultado de um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas que permitirão concretizar um determinado curso de acção ”iluminado” por certas hipóteses e/ou propósitos”.

“Sendo um projecto uma ideia para uma transformação do real e a sua concretização, ele deve conduzir a essa transformação” (Leite, 1997:182-183). Por isso, um projecto para não se esgotar em “estéticas relações de boas intenções” (Escudero, 1988:87), deve definir claramente os “perfis de mudança” desejados.

Por outro lado Pacheco e Morgado (2002:12) acrescentam que “em termos educativos, a noção de projecto congrega um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do próprio fenómeno educativo”.

Um dos instrumentos que mais contribui para uma efectiva (re) construção do currículo para a atenção à diversidade e, por consequência, uma verdadeira mudança da escola é a construção, realização e avaliação de projectos, que como refere Barberá (1989) são documentos que estabelecem o ideário e o estilo de educação que se pretendem seguir no estabelecimento de ensino a que respeita. Diz o mesmo autor que esse conjunto de ideias e estilo de educação devem surgir como o resultado de uma reflexão conjunta, envolvimento dos vários actores educativos nos processos de trabalho e nas tomadas de decisão que configuram os destinos e os interesses educacionais de cada comunidade.

Importa referir que os projectos no sentido de atender à diversidade e enquadrar-se nos ideais de uma escola inclusiva devam assumir a intenção de se dimensionar, de forma a responder a todas as crianças independentemente das suas características.

Nesta perspectiva, Ribeiro (1999:17) define currículo como o “conjunto de experiências de aprendizagem previamente definida, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática de experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais”.

Desta forma a tónica recai na valorização do desenvolvimento integral do aluno através dum processo dinâmico em que os aspectos relativos à diversidade e consequentemente à flexibilização de respostas se constituem como aspectos relevantes a ter em conta. Ora nesse sentido, reconheça-se a importância da comunidade educativa mobilizar as práticas pedagógicas com a qualidade necessária ao desenvolvimento de todos os alunos incluindo, naturalmente, os de atraso mental.

Sola *et al.* (2005), sustentam que as actividades curriculares para alunos com atraso mental não devem limitar-se exclusivamente à análise dos conteúdos do currículo geral, mas devem, também, ter como referência a análise que proporcione uma maior flexibilidade. Esta perspectiva parece querer outorgar a proeminência à maleabilidade como forma francamente crucial na procura da resposta mais ajustada tendo em conta as exigências dos alunos.

Como já vem sido dito, a organização da resposta educativa para alunos com atraso mental deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível, compreensiva e dinâmica, que permita uma gradual adequação do currículo de base, ao contexto de cada escola, por sua vez, ao contexto de cada turma e finalmente a cada aluno em particular, permitindo os princípios fundamentais dos direitos de cada aluno ao acesso e sucesso educativo e por isso à diferenciação pedagógica, adequação, flexibilização e por último ao ensino de qualidade.

Na consideração da atenção à diversidade os alunos com necessidades educativas especiais, a partir desta perspectiva e com estes delineamentos conseguirão favorecer como refere González (1993:44), os seguintes aspectos:

- “Facilitar um maior grau de integração e participação dos alunos com necessidades educativas especiais.

- Prevenir a aparição ou intensificação de dificuldades de aprendizagem como consequência de um delineamento rígido ou inadequado.
- Responsabilizar toda a equipa docente pela resposta aos alunos com necessidades educativas especiais e a terem uma atitude e trato adequadas a todos eles.
- Fazer com que as adaptações curriculares que cada aluno com necessidades educativas especiais precisa, sejam o menos numerosas e significativas possível”.

“A organização da resposta educativa para os alunos com NEE de carácter prolongado deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível que permita uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular” (DGIDC, 2001:22).

No caso dos alunos com atraso mental, as modificações a introduzir no processo ensino/aprendizagem ir-se-ão inserir no âmbito das medidas abordadas anteriormente com a introdução de medidas do regime educativo especial adequadas, tendo em conta a especificidade de cada aluno, podendo traduzir-se em modificações mais profundas no currículo comum. Faremos uma abordagem mais pormenorizada desta temática no ponto relativo às “Estratégias curriculares para alunos com atraso mental”.

### **1.3.1. Projecto educativo de escola**

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, o Projecto Educativo é o “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir na sua função educativa” (art. 9).

Importa agora referir e compreender a importância dos principais projectos que podem e devem desenvolver-se na escola para definir o tipo de educação para a população diversificada com que se deparam as escolas: projecto educativo e projecto curricular.

De acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, "compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular" (art.º 11 nº 2). Nesta perspectiva, parece importante a adopção dos princípios para atender à diversidade em que se baseia uma escola inclusiva.

Para Sola *et al.*, (2005:97), "é necessário que os documentos institucionais configurem um marco de referência global que permita a atenção coordenada e eficaz de todos os membros da comunidade educativa, adequando os fins educativos a cada realidade concreta e oferecendo soluções educativas específicas".

Desta forma e segundo Arnáiz (1999:41), "uma das principais ferramentas de que o centro dispõe para atender as características individuais e diversas dos seus alunos, é a planificação do ensino". Para essa realização o projecto educativo do centro e projecto curricular do centro servirão para organizar e pôr em prática as diferentes estratégias para o desenvolvimento do currículo.

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro no art.º 16º, ponto 5, "o projecto educativo da escola deve conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente".

É claro que, a elaboração desses documentos deve ter em conta o desenho curricular de base proposto pelo Ministério da Educação onde define o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional.

Julga-se, portanto, necessária a adopção de um currículo adequado às necessidades específicas de cada contexto educativo, e nesse sentido não é menos verdade que a escola deve assumir-se com características flexíveis e verdadeiramente democráticas. Nessa perspectiva, um projecto educativo é "tipicamente um projecto de grupo pois este tem um peso capital em todos os níveis de decisão" (Carvalho *et al.*, 1993:20).

Por conseguinte, um projecto educativo deve posicionar-se de acordo com a concepção que a comunidade educativa possui a sua própria realidade e necessidades com

o objectivo último de atingir o sucesso escolar e a participação de todos os seus alunos no quotidiano escolar.

Para a resposta adequada à diversidade, há aspectos importantes a considerar no contexto educativo, como por exemplo ao nível dos elementos pessoais, que essencialmente deverão trabalhar de forma cooperativa e colaborativa e com os recursos necessários para dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Salienta-se, portanto, a necessidade duma centralidade estratégica para responder adequadamente ao contexto particular, bem como uma perspectiva global de partilha, cooperação e responsabilidade entre os diferentes membros da comunidade escolar.

Resumidamente e de acordo com Sola, López e Cáceres (2006:143), “o projecto educativo para ser integrador e contemplar a diversidade deve ajustar-se aos seguintes requisitos:

- Que sua aplicação seja possível contemplando os sujeitos diferentes atendendo a análise contextual do centro.
- Que qualquer equipa directiva possa interpretá-lo com facilidade e aplicá-lo univocamente.
- Que os elementos (pessoais, funcionais e materiais) estejam plenamente coordenados, definidos, e sejam flexíveis para atender a todos os sujeitos.
- Que admita qualquer tipo de modificação a longo prazo do seu desenvolvimento para introduzir elementos de melhora”.

A figura seguinte recolhe a correspondência destas características entre si:



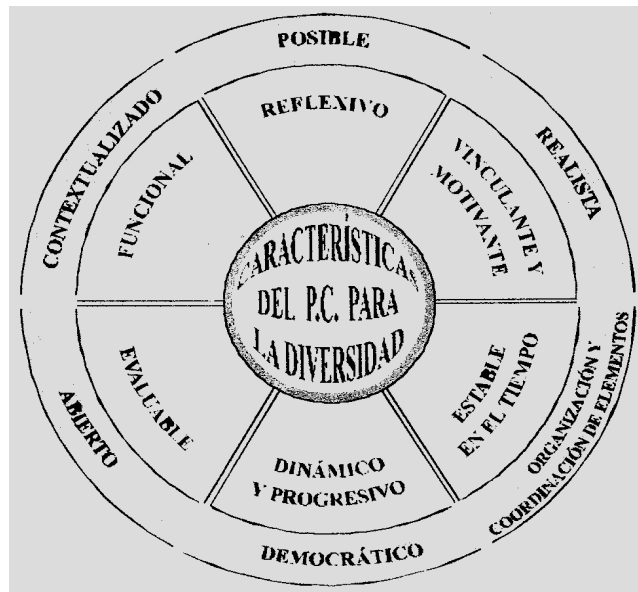


Figura 3. Características do projecto do centro para a diversidade (Sola, López e Cáceres, 2006:143).

O projecto educativo do centro escolar é um marco organizativo e ideológico que de certa forma marca os membros desse centro. Antúnez (1991:9), fundamenta que o projecto educativo do centro “é o primeiro passo teórico na planificação do centro escolar (...), a referência básica de toda a vida da comunidade educativa do centro”. Esse instrumento, “é uma proposta integral que permite dirigir o processo de intervenção educativa numa instituição escolar. É acima de tudo um contrato que compromete todos os membros da comunidade escolar e com uma finalidade que é comum” (op.cit., p. 17).

Está adjacente a este entendimento, que o projecto educativo do centro deve ser optimizado, organizado e planificado tendo em vista o atendimento individual e diversificado aos alunos com necessidades educativas especiais que recorrem aos centros educativos.

Ainda e de acordo com Antúnez (op.cit), os elementos que constituem o projecto educativo do centro devem possuir traços próprios que vão desde as características de identidade, passando pela formulação de objectivos, estrutura organizativa, até à formulação da estrutura do regulamento interno.

Atender à diversidade implica desenhar propostas concretas que se dirijam a esse fim, de tal forma que conforme se avança nos diferentes níveis de concretização, possamos especificar os princípios educativos básicos no processo de intervenção didáctica, considerando todas as dimensões à volta das que podem traduzir-se em situações

problemáticas. De acordo com Muñoz e Maruny (1993), o desenho de um currículo que atenda à diversidade deve contemplar os seguintes pontos:

- A educação na diversidade implica considerar o aluno na sua totalidade e não só aqueles que apresentam problemas. Trata-se de oferecer respostas educativas, para todos em função das suas necessidades.
- Será necessário um delineamento que não ponha os interesses exclusivamente nos recursos para a compensação, mas deve abarcar os componentes organizativos e curriculares do projecto educativo elaborado pela instituição educativa junto das programações, as diferentes áreas curriculares que são o eixo sobre o qual giram as respostas à diversidade.
- Realizar agrupamentos por composições heterogéneas de grupos de alunos respeitando o género, interesses, capacidades, ritmos, etc.
- Os recursos específicos de carácter compensatório dirigidos aos alunos com necessidades educativas especiais deverão estar relacionados com o conjunto das actividades de ensino - aprendizagem.

Por estas razões consideramos que delinear um projecto educativo é traçar uma rota, é saber por e para onde se caminha, com a perspectiva de compromisso de cooperação e colaboração com todos os intervenientes na educação. É no projecto educativo que podemos encontrar a orientação que nos permitirá construir o caminho para atingir de forma consciente as metas a que nos propomos. O projecto educativo pode ser comparado ao bilhete de identidade da escola por ser um documento que permite ao portador provar quem ele é.

### **1.3.2. Projecto curricular de escola**

Sendo o projecto curricular de escola um instrumento com uma importância idêntica à do projecto educativo, a sua finalidade prende-se com a adequação do currículo nacional às especificidades de cada contexto educativo.

Segundo Roldão (1999:44), "entende-se por projecto curricular a forma particular como cada contexto se reconstrói e se apropria de um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto". O projecto curricular, nesse sentido, assegura uma articulação estreita entre a actividade escolar e a realidade social e cultural da comunidade envolvente.

Sendo uma das funções subjacentes da acção escolar, a preparação dos jovens para a vida - tema de interesse para a nossa investigação – parece ser determinante e coerente que o projecto curricular se construa de forma contextualizada e em conformidade com a cultura presente no meio social que envolve a escola.

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu preâmbulo (parágrafo 11º), sustenta que, "as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola". No prosseguimento destas linhas orientadoras, o projecto curricular reveste-se de grande importância no que diz respeito aos princípios orientadores do desenvolvimento do currículo em cada estabelecimento de ensino que pode, naturalmente, encontrar formas de gestão curricular próprias, ou seja cada escola pode flexibilizar estratégias de desenvolvimento curricular que facilitem a atenção à diversidade, favorecendo a educação inclusiva.

A este propósito, e tendo em conta a diversidade, Wang (1995) estabelece uma gama de medidas fundamentais para um projecto curricular:

- Para que o aluno possa optar e adaptar-se à aprendizagem e às suas necessidades educativas, será necessário conservar e criar materiais de ensino apropriados.
- Inculcar no aluno uma aprendizagem cooperativa e um sentido de responsabilidade e de auto aprendizagem.
- Para que os projectos curriculares sejam adaptados à diversidade, será necessário efectuar-se uma avaliação das necessidades do aluno.

- Para um apoio eficaz ao aluno, será necessária a planificação de estratégias de ensino.
- A detecção das dificuldades que o aluno vai apresentando devem ser acompanhadas continuamente.
- Para que os alunos entendam quais as tarefas e aprendizagens a realizar, a explicação dos objectivos curriculares torna-se fundamental.

Fundamenta-se assim, que o projecto curricular de escola se baseia numa escola com sucesso para todos os alunos, para que as aprendizagens sejam desenvolvidas através da construção de um currículo que abarque as características e situações dos âmbitos onde se irá realizar.

Por estas razões, Stainback e Stainback (1999), preconizam que os processos de mudança com vista a uma escola inclusiva se estruturam a partir do currículo, no sentido amplo, a partir do qual, as adaptações curriculares adoptadas em função das necessidades dos alunos adquirem sentido.

Concordamos com a ideia de um projecto curricular integrador de forma a atender as diferenças individuais dos alunos, devendo para tal estar explícito no projecto curricular de escola as programações, para que no contexto mais restrito da sala de aula se aplique as práticas, estratégias e diferenciação pedagógicas compatíveis com uma educação inclusiva, que como pensa Giné (1998), é mais do que uma questão estritamente curricular, organizativa ou metodológica. Para este autor a inclusão prende-se na sua essência com a forma de conceber a educação, ou até, mesmo como um modelo para a própria vida humana.

### **1.3.3. Projecto curricular de turma**

Em cada turma não há alunos iguais, sendo essa diversidade a que compõem as turmas. Os alunos podem diferir como é sobejamente conhecido em muitas coisas: nas expectativas, interesses, capacidades, níveis de motivação e grau de conhecimentos. Depreende-se, então, que “os alunos sejam conhecidos, os seus interesses particulares

reconhecidos e valorizados e os professores proponham um trabalho relacionado com esses mesmos interesses” (Tomlison e Allan, 2002:47).

As diferenças nos alunos provocam inevitavelmente implicações nos processos de aprendizagem e portanto na actuação do professor, sendo que é nesse contexto diversificado que cada professor desenvolve a sua actividade profissional. Deseja-se, portanto, que a partir do conhecimento que o professor faz de todos os alunos da turma, do conhecimento das suas especificidades, seja capaz de adoptar as metodologias, estratégias e materiais necessários para desenvolver a melhor resposta. A caracterização aprofundada da turma, das características de todos os seus alunos e em particular dos alunos de NEE, reveste-se de grande importância e conduz por consequência a um projecto de construção de uma escola para todos e portanto inclusiva. O projecto curricular de turma, tem naturalmente por referência o currículo base que deverá naturalmente ser organizado de forma a atender e a garantir a resposta a todos os alunos incluindo os alunos de atraso mental.

De acordo com Gútiez (2000:54), a maior parte das decisões definidas no projecto curricular devem atender à diversidade:

- a) “Na contextualização dos objectivos: deve dar-se prioridade àquelas capacidades que podem ser consideradas transversais na maioria das áreas ou em todas elas. Qualquer capacidade proposta deve possuir diferentes graus de desenvolvimento e deve estabelecer objectivos de tal forma que seja possível a sua graduação.
- b) Os conteúdos em dois aspectos: fixar prioridades estabelecendo um equilíbrio entre os três tipos de conteúdos que aparecem no currículo. Deve-se diferenciar entre os conteúdos que sejam básicos para aprender e os que são complementares para situações de aprendizagem posteriores. Deve-se estabelecer, também, decisões sobre a organização e distribuição dos mesmos.
- c) Avaliação (procedimentos e estratégias): deve ser um instrumento que gere informação, que fundamente as decisões dos professores e oriente a actividade dos alunos de tal forma que atendam a diferentes níveis de complexidade ou da importância das aprendizagens. É essencial ter em conta o nível de partida do

aluno e se o progresso no seu conjunto responde aos objectivos gerais propostos e qual tem sido a avaliação a respeito da sua situação inicial.

- d) Medidas ordinárias e extraordinárias: ajustá-las para responder à diversidade do aluno”.

O projecto curricular de turma é feito para corresponder às especificidades da turma, ao grupo concreto dos alunos da turma com a consubstanciação da diferenciação pedagógica, operacionaliza-se em função daquela turma e daqueles alunos.

Podemos dizer que o aperfeiçoamento da eficiência da resposta educativa decorre de uma articulação entre:

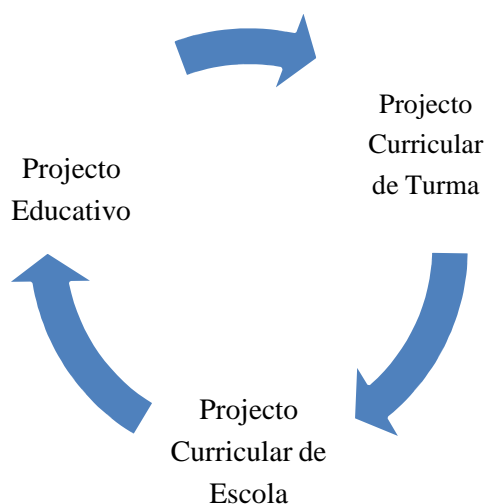


Figura 4. Eficácia da resposta educativa.

Conforme Roldão (1999), o projecto curricular de turma incide na adequação do currículo a situações concretas, na construção de formas próprias de gestão e organização curriculares que se adaptem às aprendizagens daqueles alunos em concreto.

De acordo com o Decreto Regulamentar nº 10/99 é estipulado no seu art. 6º, ponto nº 3, que “compete aos professores titulares de turma e ao conselho de turma:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem.

- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.
- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação.
- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas.
- e) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.
- f) Conhecer e delinear actividades em complemento do currículo proposto.
- g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos”.

O projecto curricular de turma deve ser contextualizado de acordo com a especificidade de cada escola e, em particular de cada grupo turma, assegurando que o currículo nacional ajude os alunos a desenvolver competências gerais estipuladas para o ensino básico.

Em síntese, podemos expor de forma esquemática os documentos para o desenvolvimento do currículo e a sua adaptação tendo em conta a diversidade dos alunos, podendo ser incluídos, naturalmente, os de atraso mental:

| <b>Elementos curriculares para atender à diversidade</b> |  |
|--|--|
| Currículo Nacional                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para todos os alunos</li> </ul>   |
| Projecto Educativo de Escola<br>(PEE)                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizado e partilhado por todos os professores, pais e alunos.</li> <li>• Em função da diversidade dos alunos.</li> <li>• Com o fim de atender individualidades.</li> <li>• Planificando a actuação em todos os casos desde a interacção, reflexão, mudanças organizativas...</li> <li>• Avaliando a própria actividade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicial/processo/final.</li> <li>- Aluno/professor.</li> </ul> </li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| Projecto Curricular de Escola (PCE)  | <p>Atendendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades educativas especiais.</li> <li>• Atenção de todos os alunos.</li> <li>• Desenvolvimento individual.</li> <li>• Ajustes de capacidade e possibilidade dos alunos.</li> <li>• Compatibilizar as necessidades individuais com os fins do currículo geral.</li> </ul>   |
| Projecto Curricular de Turma (PCT)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitação do tempo: ano escolar.</li> <li>• Identificação das necessidades específicas.</li> <li>• Delimitação de objetivos, adaptação e sequencialização.</li> <li>• Estabelecimento de tempos segundo as necessidades dos alunos.</li> <li>• Adequação das actividades e materiais.</li> <li>• Especificação de metodologias específicas.</li> <li>• Desenho de ajudas desde o Plano de acção tutorial. Delimitação de critérios de avaliação específicos.</li> </ul> |
| Programação da Aula  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilização das previsões: Objectivos, conteúdos, actividades, metodologias, critérios de avaliação.</li> <li>• Plano de actuação individualizado</li> </ul>   |
| ACI: Adequações Curriculares Individuais<br>CEI: Currículo Específico Individual | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimento de ajuste paulatino</li> <li>• Organização de um plano alternativo em função das limitações do aluno.</li> </ul>   |

Quadro 16. Elementos curriculares para atender à diversidade (Adaptação de Sola e López, 2001).

Todos os elementos curriculares apresentados funcionam como medidas e instrumentos de trabalho imprescindíveis ao atendimento da diversidade dos alunos. Trata-se de documentos flexíveis, personalizados, que identificam e pretendem conhecer aprofundadamente uma determinada população e estabelecer objectivos muito próprios, sustentados em princípios democráticos e compreensivos e que pretendem responder e desenvolver respostas adequadas.

## **1.4. ESTRATÉGIAS CURRICULARES PARA ALUNOS COM ATRASO MENTAL**

### **1.4.1. Adaptações curriculares**

Como já foi referido, a resposta educativa à diversidade individual dos alunos passa muitas vezes por uma gestão curricular flexível e ajustada às características individuais de cada aluno. “Se assim não for, muitos alunos não conseguirão atingir os objectivos propostos, aumentando, sem dúvida, os seus níveis de frustração e de insucesso” (Correia, 2008:121).

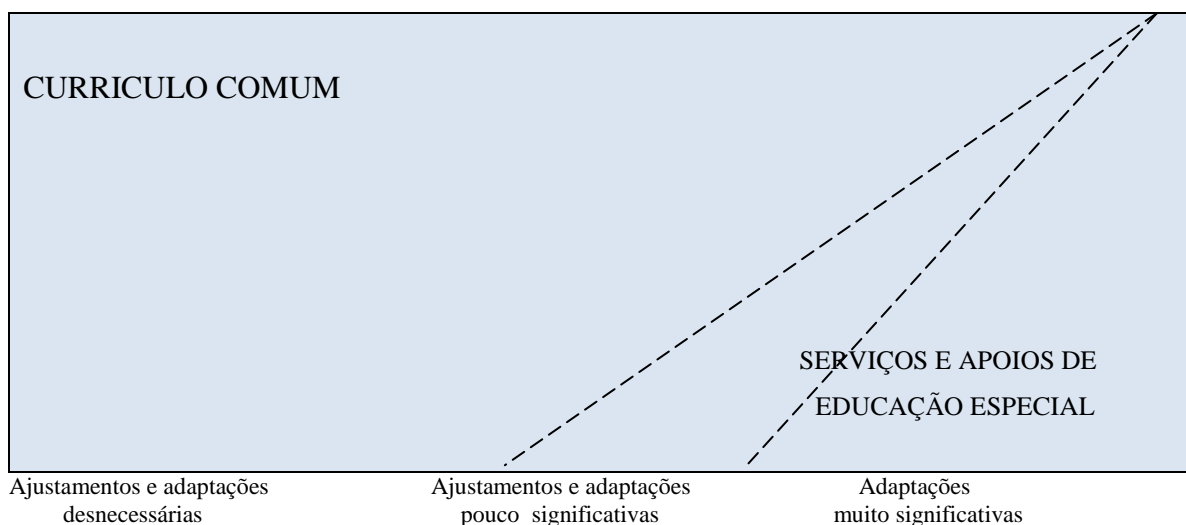


As “adaptações curriculares são modificações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno” (Correia, 2008:122) funcionando, assim como habilidade educativa de adequação do currículo comum, que de acordo com Torres (2002), podem ser consideradas como resposta à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos.

É pois a partir da necessidade de flexibilidade curricular que se pode modificar o currículo contando, como anteriormente já vimos, com a autonomia que as escolas possuem para o poder concretizar de acordo com o contexto social, económico e cultural bem como das características específicas dos seus alunos, pois é no princípio dessa flexibilização do currículo e do respeito pelas características individuais de cada aluno que surge a necessidade de se realizar as adequações curriculares.

Este trabalho, como vimos no ponto anterior, não será apenas da responsabilidade do professor, mas um trabalho de estreita colaboração com todos os profissionais de educação e particularmente com o professor do ensino especial. No caso dos alunos com atraso mental, esta tarefa assume uma importância fulcral, traduzindo-se na maior parte das vezes na necessidade de se efectuarem adequações curriculares das menos às mais significativas, que implicam, inevitavelmente, modificações mais ou menos profundas no currículo comum.

Correia (2008:112) interpreta esta ideia de ajustamento e adaptações curriculares no esquema seguinte:




Quadro 17. Ajustamentos e adaptações curriculares com base nos serviços de educação especial (Correia, 2008:112).

Como refere o Relatório Warnock, os objectivos da educação são os mesmos para todos os alunos.

O que deve diferir é o ajustamento do currículo, os meios e/ou adaptações a proporcionar a cada aluno para lá chegar, partindo do princípio de que se pretende que todos lá “cheguem” admitindo o princípio da discriminação positiva (Correia, 2008). Será através de uma avaliação compreensiva, extensiva e fundamentada das necessidades de cada aluno com atraso mental que pode ser feita uma intervenção educativa compreensiva e de qualidade baseada nos princípios da diferenciação, adequação e flexibilização curricular tendo em vista a formação integral desses alunos.

Para a concretização das adaptações curriculares há que ter em conta, como vimos, a composição do currículo geral susceptível de ser modificado, devendo, partir de um menor para um maior afastamento do currículo comum, ou seja, de adequações ligeiras ao nível da organização e disposição do espaço, até adequações mais profundas ao nível dos objectivos e conteúdos, passando por adequações ao nível das estratégias e das actividades a desenvolver, dos recursos educativos a afectar, dos momentos, formas e critérios de avaliação a utilizar e a estruturação do tempo dedicado às aprendizagens, conforme se pode observar no quadro seguinte:

| <b>Nível</b> | <b>Elementos Curriculares</b>             | <b>Relação com o currículo comum</b>  |
|--------------|---|---|
| 1            | Organização e disposição do espaço        | Menor afastamento do currículo comum<br><br><br><br>Maior afastamento do currículo comum |
| 2            | Estratégias e actividades                 |   |
| 3            | Recursos educativos                       |   |
| 4            | Momentos, formas e critérios de avaliação |   |
| 5            | Estruturação do tempo                     |   |
| 6            | Conteúdos                                 |   |

Quadro 18. Níveis de adaptação curricular (Madureira e Leite, 2003:107).

É claro que para se efectuarem as adequações necessárias será fundamental o conhecimento rigoroso da estrutura e dos conteúdos do currículo geral, das competências quer gerais e específicas que se esperam que os alunos atinjam ao longo do seu percurso escolar. Para ter sucesso, os alunos com necessidades educativas, e entre eles os alunos com atraso mental, requerem adequações curriculares mais ou menos significativas que devem realizar-se a partir do currículo comum, sendo que as adaptações curriculares ao nível dos objectivos e conteúdos como se pode analisar no quadro, correspondem ao maior afastamento do currículo comum.

De qualquer forma, e como já foi referido anteriormente, devemos ajustar as respostas educativas aos alunos com atraso mental mas sem esquecer as actividades desenvolvidas para o grupo turma, com o respeito naturalmente do ritmo e forma de aprendizagem desses alunos e se existir necessidade deve-se recorrer às ajudas ou apoios suplementares.

A sua verdadeira concretização passa pelos patamares de seguida apresentados:

|                            |   |   |
|----------------------------|---|---|
| <b>I Nível<br/>Escola</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Pedagógico.</li> <li>- Componente Curricular do Projecto Educativo da Escola.</li> <li>- Grupos Disciplinares de Ciclo e de Ano.</li> <li>- Planificação a nível das disciplinas (Ciclo, Ano).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das características, necessidades e possibilidades da região.</li> <li>- Recursos humanos, físicos, financeiros e didácticos da escola.</li> <li>- Expectativas, interesses, motivações de pais e alunos.</li> <li>- Grupos específicos de alunos (NEE, cabo-verdianos...)</li> </ul>                        |
| <b>II Nível<br/>Turma</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho de Turma.</li> <li>- Professor de cada disciplina.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características socioeconómicas e culturais dos alunos da turma.</li> <li>- Motivações, interesses específicos dos alunos.</li> <li>- Percurso escolar da turma.</li> <li>- Alunos com NEE.</li> </ul>   |
| <b>III Nível<br/>Aluno</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação da disciplina.</li> <li>- Adaptações curriculares individualizadas.</li> <li>- Apoio especializado.</li> <li>- Recursos específicos.</li> <li>- Situações educativas específicas.</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatórios médicos e/ou psicopedagógicos.</li> <li>- Percurso escolar do aluno.</li> <li>- Registos/relatórios de anos anteriores.</li> <li>- Avaliação de diagnóstico pelo professor da disciplina.</li> <li>- Incidência dos problemas nas aprendizagens escolares.</li> <li>- Avaliação especializada.</li> </ul> |

Quadro19. Níveis de concretização das adaptações curriculares (Correia, 2008:110).

As adaptações curriculares referem-se àquelas adequações de índole mais específica que se realizam pensando, nas características dos alunos com NEE, devendo existir o cuidado de examinar a parte do currículo normal em que o aluno com incapacidade intelectual pode participar e acompanhar o resto do grupo.

As respostas educativas implementadas aos alunos com incapacidade intelectual devem partir do currículo comum da escola regular realizando-se de seguida as adaptações necessárias utilizando todos os recursos e serviços necessários. No caso dos alunos com incapacidade mais significativas, deve existir uma coordenação estreita de esforços de todos os intervenientes no processo (professores, técnicos especializados, pais).

Para isso, deve existir uma caracterização do funcionamento individual do aluno em termos de autonomia, capacidade de se adaptar a novos contextos, auto-estima, níveis de atenção, relacionamento, motivações, expectativas, ritmos e formas de aprendizagem, para se proceder à elaboração da resposta educativa mais ajustada e eficaz.

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, no art.º 16º faz referência às adequações curriculares individuais e ao currículo específico individual, referindo que estas medidas “pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”.

No que concerne às adequações curriculares individuais o artigo 18º nº1, refere que “são aquelas que mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, têm como padrão o currículo comum e não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas”.

No seu ponto nº 2º, faz referência às “adequações curriculares que podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum. Nesses casos, o currículo deixa de constituir a única ou principal referência no âmbito dos objectivos e conteúdos mais apropriados para os alunos, podendo prevalecer outras perspectivas curriculares para garantir a resposta mais ajustada às características dos alunos”.

O mesmo artigo refere que as adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências

terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

No que concerne ao currículo específico individual o artigo 21º nº 1, define currículo específico individual, no âmbito da educação especial, como aquele que, “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”.

Refere, ainda que o currículo específico individual pressupõe algumas alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

Assim, o currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunidade e à organização do processo de transição para a vida pós – escolar, competindo ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Em jeito de conclusão e de acordo com Correia (2008), não se poderá dar respostas ajustadas à complexidade e diversidade das necessidades específicas dos alunos com NEE, sem que as escolas conheçam bem o modelo e o processo que permita responder com eficácia às necessidades específicas desses alunos, referindo-se ao MAD (modelo de atendimento à diversidade), ao nível dos recursos, meios materiais e didácticos, professores e auxiliares de acção educativa, a organização escolar e a adequação e diversificação do currículo. A concretização dessa meta passa pela autonomia pedagógica e organizativa das escolas (ao nível da direcção, trabalho de equipa, clima organizacional, etc.) de que falaremos mais tarde.

#### **1.4.2. Flexibilidade curricular**

Currículos acessíveis e flexíveis podem servir como “chave” para criar “escolas para todos”. É importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a

procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos (Unesco, 2005).

Tendo em conta as diferenças individuais dos alunos em termos de capacidades, interesses, motivações, o currículo deve garantir o “sucesso para todos” que segundo as contribuições do mesmo documento se traduzem nas seguintes estratégias:

- Dar uma margem de tempo flexível para os alunos estudar determinados assuntos.
- Dar maior liberdade aos professores para escolherem os seus métodos de trabalho.
- Proporcionar aos professores a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas.
- Reservar tempo para apoio adicional ao trabalho da sala de aula.
- Dar ênfase aos aspectos ligados ao treino pré-vocacional.

Zabalza (1991), sobre o desenvolvimento curricular indica que a concretização necessária ao passar de uns níveis para outros do currículo, não se reduz a um mero desenvolvimento do mesmo. O conceito chave é a programação, entendida como o desenvolvimento curricular que inclui tanto a concretização como a adaptação a situações concretas. O mesmo autor conserva a ideia de que o currículo se deve desenvolver e concretizar através da construção de cada um dos pontos que contém (especificar mais os objectivos assinalados, completar os conteúdos, incorporar actividades, introduzir ou ampliar actividades de avaliação, etc.). Significa desenvolver o currículo desde o esquema básico inicial de que se parte até conseguir uma estrutura mais ampla, completa, disposta a ser levada à prática. Uma escola inclusiva, respeita os ritmos de aprendizagem, em que, como menciona Correia (2008), os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material utilizado devam ser concretos e estimulantes.

Passamos a resumir as medidas de flexibilização curricular respeitante a cada um dos elementos do projecto do centro segundo López e Sola (2001:69):

| Medidas de flexibilização curricular |  |
|--------------------------------------|--|
| Nos objectivos                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequar os objectivos às peculiaridades da aula e assinalar os mínimos em cada unidade didáctica.</li> <li>- Introduzir objectivos referidos a sistemas de comunicação comum.</li> <li>- Permitir aos alunos intervir na selecção dos objectivos didácticos.</li> </ul>   |
| Nos conteúdos                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar os conteúdos de acordo com as peculiaridades da aula e assinalar os mínimos em cada unidade didáctica.</li> <li>- Estruturar os conteúdos de maneira a que sejam abordáveis por todos os alunos mediante um sistema de comunicação comum.</li> </ul>  |
| Nas actividades                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Susceptíveis de ser abordadas com diferentes níveis de competência.</li> <li>- Que se possam elaborar com diferentes sistemas de comunicação.</li> <li>- Seleccionadas em função de cada conteúdo.</li> <li>- Que implique diversidade de agrupamento e suponha trabalho cooperativo.</li> <li>- Que sejam de livre eleição e de realização em diferentes espaços.</li> </ul> |
| Na metodologia                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar sistemas de comunicação, estratégias e linguagem que possam ser utilizados por todos os alunos da classe.</li> <li>- Potenciar a cooperação horizontal entre os alunos, atendendo a diversidade.</li> <li>- Utilizar estratégias de forte motivação intrínseca.</li> <li>- Priorizar as estratégias que permitam as actividades escolares em grupo.</li> </ul>       |
| Na avaliação                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar a avaliação inicial no começo de cada processo e adequá-la ao contexto da aula.</li> <li>- Seleccionar instrumentos variados de avaliação para detectar as dificuldades de aprendizagem.</li> <li>- Desenhar actividades que impliquem avaliação em si mesmas.</li> <li>- Introduzir actividades de autoavaliação.</li> </ul>                                       |

Quadro 20. Medidas de flexibilização curricular (López e Sola, 2001:69).

Na dimensão em análise verificamos que o currículo comum se vai concretizando gradualmente pelos professores e comunidade educativa. Nesta adaptação às necessidades educativas dos alunos, podem ser utilizadas estratégias de carácter geral como resposta à diversidade de alunos, desde a planificação educativa das escolas, estratégias de carácter mais específico para a atenção à diversidade de alunos com necessidades educativas especiais associadas a factores sociais e de história educativa e outra referente a alunos com necessidades educativas especiais associadas a défices psíquicos, sensoriais, motores ou sobredotação intelectual.

O currículo pode estabelecer o caminho para a atenção à diversidade. Os diferentes níveis de concretização do currículo podem constituir diferentes níveis de adaptação de acordo com a diversidade dos alunos. Essas alterações afectarão

principalmente os elementos básicos do currículo comum, nomeadamente os objectivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

### **1.4.3. Currículos funcionais na transição para a vida activa**

Todos nós damos importância à preparação que a escola dá aos jovens para a sua inserção na vida activa. Uma boa preparação e formação podem traduzir-se em factores de sucesso determinantes para o seu desempenho no futuro. Para o efeito, a escola tem um papel extraordinariamente importante na medida em que se pressupõe que desenvolva o máximo de autonomia e responsabilidade nos alunos para os tornar aptos e capazes de avançar para uma outra fase na vida: a vida activa.

Da constatação de que os programas aplicados a esta população não se revelaram eficazes, dado o elevado número de jovens e adultos sem emprego e sem condições de vida digna, nascem os currículos funcionais (Costa *et al.*, 1996).

O desenvolvimento destes currículos prendeu-se com a luta pelas melhores condições de vida, inserção social e laboral, provocando uma profunda transformação relativamente às respostas educativas que estavam a ser dadas anteriormente e que de todo não correspondiam às reais necessidades dessa população.

Assim a concepção de um currículo funcional parte da ideia de que pessoas com atraso mental por exemplo, especialmente as que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm direito a desenvolver actividades que vão além do ocupacional, ou seja, actividades que lhes promovam uma vida mais autónoma e com maior qualidade, contribuindo então para o desenvolvimento pessoal e social (Rodrigues, 2001).

Kohl (1984, cit. Correia, 2008:111) afirma “que um dos instrumentos disciplinares mais importantes que o professor pode ter é o desejo de que o aluno se envolva em actividades que lhe façam sentido”.

Como já foi referido através, também, da ideia de Barbosa (2005:17), “é importante que o saber adquirido num aluno com atraso mental seja feito através de um processo em que ele tenha a consciência que foi ele que o construiu, devendo para o efeito criar-se as situações baseadas em acções da sua preferência, que façam parte da sua experiência de vida e com a participação activa do aluno. Pois como refere o autor, “a



acção é o primeiro patamar da construção mental”, fazendo referência à importância do aluno aprender no vivenciado. Aquele tipo de currículo que visa a aprendizagem através da memorização passa a ser inútil e sem significado para qualquer aluno, mas ainda mais para um aluno com atraso mental que possui uma forma diferente de lidar com o saber.

“Para alguns alunos, contar fósforos não significa uma acção de aprendizagem dos números e muito menos a possibilidade de construir a ideia de número como o professor gostaria. O aluno pode manipular durante muito tempo esse material, procurando entender simplesmente como funciona uma fogueira” (Barbosa, 2005:12).

Assim, o autor realça a importância de todo o trabalho de apoio que deve ser proporcionado no sentido de possibilitar ao aluno, as condições para construir a sua própria inteligência dentro daquela que lhe é disponível não desvalorizando, naturalmente, a sua capacidade para pensar e realizar acções de pensamento, para poder consciencializar-se de que na realidade, são capazes de usar a sua inteligência e ampliar a sua capacidade de resolução de situações ou problemas. Todo este processo de desenvolvimento de capacidades num aluno com atraso mental, poder-se-á traduzir em experiências ricas e com significado para a sua formação no futuro através da funcionalidade do currículo

Assim, há características importantes a ter em conta nos currículos funcionais para a justificação do que tem vindo a ser abordado e que as fazem distinguir dos restantes currículos, nomeadamente dos do tipo desenvolvimentalista. São as seguintes de acordo com Brown (1989):

1. *Currículos individualizados*: a noção de funcionalidade pressupõe a noção de utilidade de alguma coisa para alguma pessoa. O que é adequado para um determinado aluno que vive num determinado contexto familiar e social, que apresenta determinadas dificuldades e potencialidades e em relação ao qual a família e ele próprio detém determinadas expectativas presentes e futuras, pode não ser útil para outro aluno cuja situação seja diferente. Por exemplo, para um aluno que viva num meio rural pode ser-lhe útil vir a tratar de animais, mas essa mesma competência não fará sentido para um aluno que viva na cidade.

2. *Currículos relacionados com a idade cronológica*: ao contrário dos currículos do tipo desenvolvimentalista, os currículos funcionais relacionam-se com a idade cronológica, evitando a infantilização das crianças/jovens contribuindo para a sua dignificação e elevação do seu *status* pessoal e social. Por exemplo, em vez de aprender canções infantis ou colorir livros de histórias pode aprender a tirar fotocópias ou manejar um aparelho de música.

3. *Currículos que incluem, numa proporção equilibrada, actividades consideradas funcionais*: segundo Brown (Brown, 1993), uma actividade funcional é aquela que, se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa. Nesse sentido, actividades funcionais são actividades úteis, para o aluno ou para a comunidade em que se encontram.

O currículo funcional deve integrar um conjunto de competências de vida essenciais como por exemplo:

- Aprender a desenvolver a leitura escrita de forma global e funcional (interpretação de simbologias, rótulos...).
- Aprender a preparar a confecção de um almoço.
- Aprender a pôr as mesas para as diversas refeições.
- Aprender a limpar.
- Aprender a cortar a relva.
- A utilizar electrodomésticos ou colocar selos do correio na escola.
- Aprender a usar a máquina calculadora para facilitar a aprendizagem de cálculos aritméticos.
- Aprender a tirar fotocópias na reprografia.
- Aprender a manejar e a gerir o dinheiro.
- Aprender a andar nas ruas e a interpretar os sinais de trânsito.
- Aprender a gerir tempo.
- Aprender a usar o telemóvel.
- Aprender a manejar o computador.
- Aprender a ir às compras.
- Aprender a usar transportes públicos.

Contudo, um currículo individual não se compõe, exclusivamente, de actividades funcionais. Estas devem incluir-se no programa de forma equilibrada, ou seja, a par de outras actividades recreativas, desportivas ou culturais que são indispensáveis a uma vida de qualidade.

*4. Currículos que têm probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida.* Os currículos funcionais são caracterizados pela utilidade para o aluno ao longo da sua vida, devendo, por isso, apresentar uma dimensão longitudinal. Neste contexto, um dos critérios que preside à selecção das competências a ensinar consiste no facto delas poderem ser aplicadas fora do ambiente escolar e sem a intervenção directa do professor: na família, no emprego, no convívio social, ou nas actividades de recreação.

*5. Currículos que contêm itens que são susceptíveis de ser aplicados pelo aluno em tempo razoável.* A selecção das determinadas actividades para fazer parte do programa educativo de determinado aluno deve ser condicionada, entre os restantes factores mencionados pela probabilidade de ser aprendida. Caso se tratar, de facto, duma função que se reveste de extrema importância, há que procurar formas mais simples de atingir os mesmos objectivos, utilizar diferentes estratégias que as tornem mais acessíveis, ou recorrer à colaboração de outras pessoas.

*6. Currículos que se desenvolvem, sempre que necessário e possível, em contextos não escolares e com a colaboração de pessoas que não são profissionais da educação, especialmente os pais, os irmãos, outros familiares, os vizinhos, os colegas de escola ou de trabalho.* Estas características decorrem, naturalmente, dos objectivos acima referidos e das implicações da própria deficiência intelectual. Para ensinar a participar na vida de casa, da comunidade, da escola ou da oficina, é indispensável que esta aprendizagem tenha lugar, pelo menos em grande medida, nesses mesmos ambientes, nas condições que caracterizam cada um deles.

*7. Currículos em que as aprendizagens têm lugar, sempre que possível, em contextos naturais e em situações que lhes dão significado.* Estas aprendizagens ocorrem no desenvolvimento das diferentes actividades inseridas nos diferentes ambientes em que o aluno vive ou se prevê que venha a viver (Costa, *et al.*, 1996).

Para Broomhead (2003:323), “as estratégias de aprendizagem interactiva e baseada na experiência devem ser incorporadas no currículo de transição. A interacção deveria ter lugar, sempre que possível, em ambientes situados na comunidade, que permitam aos jovens participar em experiências de natureza «normalizadora». A oportunidade de modelar e desenvolver capacidades sociais, apropriadas ao contexto é particularmente significativa. É só num contexto de vida real que uma pessoa pode «experimentar» as expectativas que os outros têm relativamente a um comportamento, bem como «testar» os limites da aceitabilidade”.

8. *Currículos que pretendem responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quando possível, dos próprios alunos.* Antes de se elaborar o programa educativo é importante que os pais possam exprimir o que consideram mais importante ensinar ao seu filho no momento actual e o que gostariam que ele viesse a fazer no futuro. Por outro lado, é igualmente importante perceber quais são as actividades preferidas pelo aluno, assim como, proporcionar-lhe meios para poder conceber a sua vida futura de forma realista.

Sabemos que os programas de transição devem, portanto, privilegiar um trabalho de equipa, com todos os envolvidos no processo: professores, pais, outros técnicos e o próprio aluno, de forma a estabelecer-se as principais metas e as áreas a desenvolver nos anos terminais de inserção na educação escolar, para assim se poder favorecer a articulação com o projecto de vida futura do aluno. Nessa concepção, torna-se absolutamente necessário o conhecimento detalhado dos contextos existentes na comunidade.

A aceitação da inclusão como princípio exige, por um lado, que os educadores desenvolvam formas de participação dos seus alunos no maior número possível de ambientes sociais e, por outro lado, os ensinem a utilizar todos os recursos da comunidade de que, de algum modo, possam beneficiar.

A utilização de currículos funcionais na escola deve proporcionar aos alunos com NEE competências para poderem viver de forma mais autónoma e integrada possível em casa e na comunidade, preparando-os para prestarem uma contribuição útil na vida familiar e, deste modo, verem o seu lugar dignificado e reconhecido (Costa *et al.*, 1996).

Brown (1989) e Costa et al. (1996) preconizam que ao se conceber um currículo funcional para determinado aluno, dever-se-ão ter em conta os seguintes passos:

*“Fase 1: Delinear as áreas curriculares.*

Tratando-se de uma perspectiva funcional em que o grande objectivo é a preparação, tão completa quanto possível, para uma vida autónoma, com experiências diversificadas e integradas sob o ponto de vista familiar, social e laboral, o currículo deve basear-se nas áreas em que normalmente decorre a vida diária de todas as pessoas.

Low Brown, (1979) considerou as seguintes áreas que foram as adoptadas no projecto em causa:

- A Casa.
- A Comunidade.
- A Escola.
- A Vida de Recreação – Lazer.
- O Trabalho.

A selecção destas áreas relaciona-se com o princípio que consiste em considerar que as pessoas com deficiência intelectual devem ter o direito de viver numa casa, de ir à escola da sua área de residência (a que tem acesso todas as crianças), de conviver, de se cultivar, de se distrair, de usufruir dos serviços e recursos da comunidade e de trabalhar.

*Fase 2: Delinear os ambientes em que a sua vida se desenrola e se espera venha a desenrolar no futuro.*

A situação de cada aluno reveste-se de características concretas no que diz respeito às áreas atrás referidas. Trata-se de averiguar para cada aluno quais as características concretas de que se revestem as áreas acima referidas.

*Fase 3: Delinear e inventariar os sub-ambientes em que o aluno funciona ou pode vir a funcionar.*

Cada ambiente pode ser dividido em sub-ambientes sendo importante descrever os que se revestem ou podem revestir de maior importância para o aluno. Relativamente a

cada sub-ambiente, dever-se-ão seleccionar as actividades que o aluno pode (ou deve poder) realizar ou preparar-se para realizar no futuro. A selecção das actividades a desenvolver representa um compromisso em que será necessário fazer um investimento considerável em tempo, em energia e em recursos de vária ordem, logo, esta deve ser feita a partir de critérios cuidadosamente estabelecidos para cada caso.

*Fase 4: Em cada sub-ambiente há que seleccionar as actividades que o aluno pode (ou deve) poder realizar ou preparar-se para realizar no futuro”.*

Esta selecção constitui um passo crucial da elaboração do programa do aluno, e deve ser feita a partir de critérios cuidadosamente estabelecidos para cada caso. Tal será possível se os professores do ensino regular em estreita colaboração com os professores do ensino especial adoptarem alguns procedimentos: “análise prévia dos conteúdos e materiais de ensino no sentido da identificação dos que podem ser abordados numa óptica funcional; utilização de todas as oportunidades disponíveis para o ensino de tópicos de carácter básico e/ou de carácter prático e instrumental; relacionamento dos conteúdos curriculares com as experiências pessoais e com os conhecimentos do quotidiano dos alunos; recurso a uma abordagem integradora, centrada na análise de temas específicos e na interligação dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas” (Albuquerque, 2005:94).

Os currículos funcionais surgem assim como uma necessidade de estruturação tendo em conta as características individuais do aluno. É que a necessidade de desenvolver áreas nos anos finais da escolaridade, obriga a programas de transição dos quais devem fazer parte integrante os profissionais de educação, os alunos e os encarregados de educação. Um currículo funcional numa perspectiva de uma escola inclusiva, não esquecendo a importância do envolvimento dos pais em todo o processo, funciona como factor determinante para o êxito da sua operacionalização e conseqüentemente melhor preparação do aluno ao nível das competências necessárias para a sua preparação para a seguinte etapa da vida: a vida activa. Os currículos funcionais, enquanto o aluno frequenta a escola, permite-lhe a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a utilização dos recursos da comunidade de forma a conseguir a sua própria autonomia e independência.

## **2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS**

Pretende-se com este ponto identificar os elementos que contribuem para a dinâmica organizativa e funcional da instituição escolar, fazer uma visão geral das possíveis formas de atender à diversidade dentro das escolas e apontar medidas organizativas para gerir a diversidade dos alunos as quais afectam os planos institucionais e as estruturas do sistema relacional das escolas. Mais tarde, faremos alusão aos modelos organizativos para a integração dos alunos com atraso mental.

Parece coerente deduzir que uma escola inclusiva pressupõe a implementação de um determinado tipo de organização escolar, de acordo com determinados princípios sob pena de ocorrerem contradições internas que produzam embaraço e dificultem a concretização desses ideais. Neste contexto, julga-se necessário estabelecer alguns parâmetros relacionados com a dinâmica organizativa e funcional da instituição escolar na atenção à diversidade (Serrano, 2007). Pelo seu propósito, lançamos mão aos dados fornecidos por Antúñez e Gairín (1990) que consideram a escola como um grupo social cujos elementos funcionam em vertentes diversas mas com uma finalidade convergente. Os autores mencionados identificam os seguintes:

- Uma estrutura organizacional, mais ou menos, formal.
- Um sistema de comunicação e de coordenação.
- Uma interacção recíproca com o meio envolvente.
- Um conjunto de actividades instrumentais desenvolvido em ordem a dar consecução a determinados objectivos.

A análise dos dados destes autores parece designar uma escola como uma organização composta por pessoas, localizada num determinado local e funciona no sentido de dar cumprimento aos objectivos inerentes aos fins para que foi criada.

Ainda segundo Gairín (1998:248), “toda a actuação educativa se desenvolve segundo um marco conceptual que determina as possibilidades de intervenção. Formam parte do contexto tanto as condições socioculturais e económicas em que se desenvolve a actividade como os marcos institucionais que a amparam. Assim, temos de entender as

organizações como estruturas nas que se desenvolvem e se fomentam determinadas actuações; as formas de ordenação que se adoptam possibilitarão uma ou outra resposta”.

Neste contexto, também Wang (1995) refere que, responder adequadamente às necessidades educativas especiais, na escola regular, implica muito mais do que abrir as suas portas e admitir todas as crianças, exige uma disponibilização total e radical do que as escolas têm para oferecer a todos os seus alunos.

Porém, e para corresponder aos ideais de uma escola inclusiva que, portanto, atenda à diversidade da população escolar e em especial aos alunos de NEE, pressupõe um determinado tipo de organização e funcionamento de escola em que o problema deixa de se centrar na criança e passa a ser problema do sistema educativo.

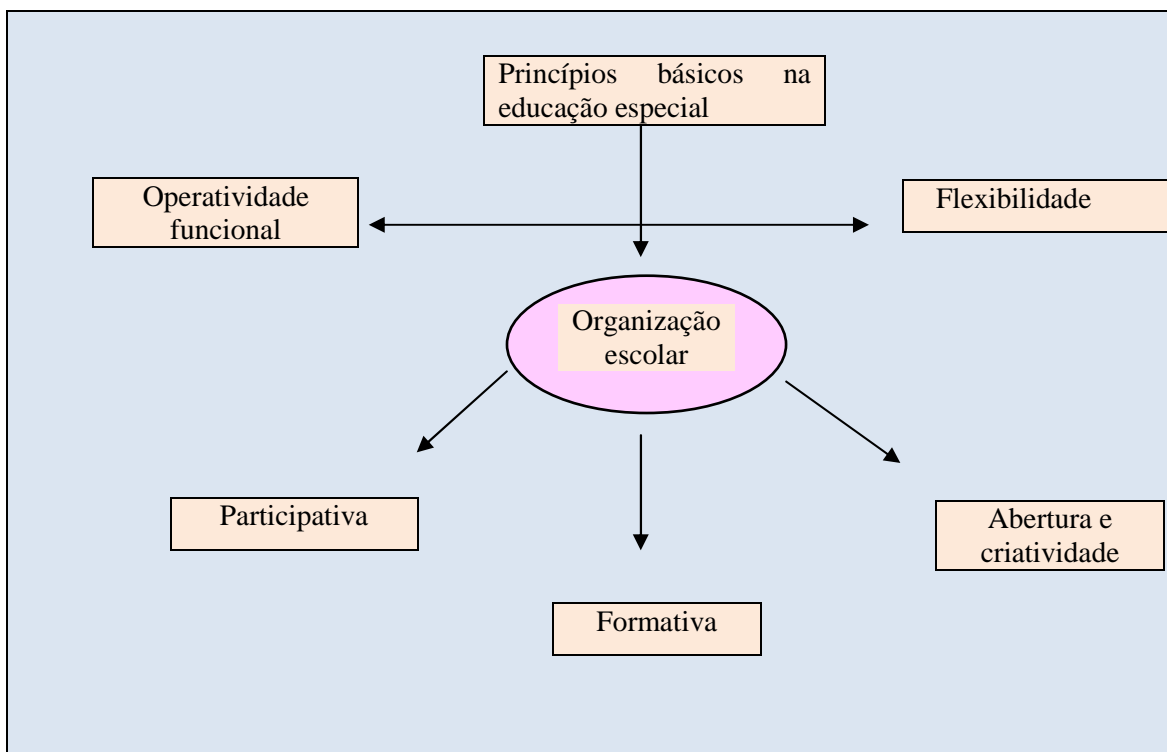
Já vimos que o conceito de diversidade tem evoluído ao longo dos tempos, tem passado de modelos segregadores para modelos que promovem uma escola mais aberta, flexível e mais inclusiva onde a heterogeneidade é reconhecida como algo enriquecedor e positivo. Actualmente fala-se de uma escola inclusiva que promove a atenção à diversidade, à qualidade do ensino, um conceito amplo centrado em cada membro da escola fazendo-se referência às capacidades para aprender, motivações, ritmos de aprendizagem e interesses dos alunos, mas também a outros aspectos determinantes no processo de ensino aprendizagem do sujeito entre as quais se incluem a cultura, género, raça, religião e condições sociais, que no dizer de Gairín (1998), esse reconhecimento a favor da atenção à diversidade dá origem ao desenvolvimento de uma pedagogia também ela diferenciada para evitar que as diferenças se convertam em desigualdades e desvantagens para os alunos.

Assim, “assumir a diversidade implica analisar o contexto sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade” (Torres, 2002:135).

“A educação na diversidade, requer considerar a totalidade do aluno, não só o aluno escolarmente «problemático» e delinear todos os componentes tanto curriculares como organizativos do projecto educativo do centro, não só os recursos especificamente compensatórios. Daí que o funcionamento colectivo e articulado do centro seja um contexto indispensável para a educação na diversidade direcção e coordenação, projectos de equipa, claustros dinâmicos, gestão de recursos, etc” (Munoz e Maury, 1993, cit. Sola, López e Cáceres, 2006:225).



Na mesma linha e com base numa filosofia inclusiva (González, 1993, González e Sabaté, 1991, cit. Sola, López e Cáceres, op. cit., p. 225), estes autores fixam uma série de princípios a ter em conta, válidos para qualquer centro e comunidade escolar que pretenda atender à diversidade:



Quadro 21. Princípios básicos da Organização Escolar para atender à diversidade (Sola, López e Cáceres, 2006: 225).

1. “Flexibilidade. A organização escolar deve construir-se desde uma estrutura estável, mas de forma a evitar a rigidez: “Se desejamos ser um centro capaz de oferecer uma resposta educativa ampla e diversa para todos os alunos, a nossa organização deverá admitir qualquer planeamento fruto da avaliação ou novas iniciativas que se considere oportuno incorporar na vida do centro” (González, 1993).

Nessa perspectiva, Zabalza (1990) destaca que só desde certas modificações das dinâmicas organizativas dos centros se podem desenvolver autênticos programas de integração e esta, por sua vez é capaz de provocar, por si mesma, inovações no que se refere à «flexibilidade» organizativa.

2. Abertura e criatividade. A escola tem de ser entendida como um centro de mudança (Sirotnik, 1994), propulsora de uma cultura aberta à colaboração, possibilitando a incorporação de novas modificações e fomentando o espírito criativo dos seus integrantes, assentando desta forma as bases de uma escola inclusiva que não só se centra na consecução dos objectivos académicos, mas que dá sentido ao seu papel mediador e formador de futuros cidadãos.
3. Operatividade funcional. A planificação organizativa nos centros deve realizar-se desde uma perspectiva real e possível e que tenha uma projecção fundamentalmente prática. Neste sentido, e desde a perspectiva da praxis educativa, a escola deve proporcionar respostas, em função do contexto e desde os âmbitos curricular, metodológico e organizativo, sem esquecer o campo dos valores e das atitudes.
4. Formativa. Para levar a cabo o trabalho docente deve contemplar-se na planificação organizativa a capacidade suficiente para estimular o trabalho em equipa e a formação permanente dos membros da escola, estabelecendo tempos e espaços para fazer um trabalho em conjunto.
5. Participativa e consensual. Para fazer frente às necessidades educativas especiais é necessária uma organização profundamente democrática, de tal forma que todos os elementos que compõem a comunidade educativa (professores, alunos, pais, pessoal docente, equipas psicopedagógicas, etc.) participem nas decisões que se tomem. A eficácia de uma organização escolar estará em relação directa com o nível de participação de todos os membros na tomada de decisões e critérios a seguir”.

Lara e Bastida (1982, cit. Sola, López e Cáceres, 2006) destacam a importância dos centros por ser o meio mais saudável pelo qual se pode abrir desde a gestão partilhada, democrática ou colegiada, repartindo funções e responsabilidades a cada membro da comunidade educativa, os quais assumem a sua parcela de compromisso, se implicam mais em marcha do centro (as decisões deixam de ser «coisa *dos outros*» para passar a ser coisa *de todos*» e as ideias do grupo podem imprimir ao centro um dinamismo saudável e criativo).

Como bem diz um provérbio africano, “para educar um menino faz falta um povo”.

A mesma ideia é partilhada por (Torres, 1999) quando refere que uma comunidade de aprendizagem pressupõe a mobilização de todos os recursos de uma determinada unidade social e geográfica, para que, de um modo articulado e convergente, possam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos seus membros.

Uma organização escolar que tenha a intenção de se guiar pelos princípios da gestão qualitativa da diversidade, tenderá, portanto, a percorrer os caminhos que conduzem à colaboração. Sob esta estratégia, o espaço escolar unificar-se-á numa rede de relações humanas em que a acção de cada professor é objecto de contínuo aperfeiçoamento, devido à influência da actividade de cada um dos seus colegas, sob o reconhecimento e valorização recíprocos (Jonhson e Jonhson, 1994).

Sobressai nesta linha de pensamento, o forte sentido de ligação com toda a comunidade escolar, tornando-se crucial o debate destas questões no interior da comunidade escolar como até mesmo ao da sociedade, já que se torna muito importante fazer prevalecer os valores da justiça, igualdade de oportunidades e cooperação que uma escola inclusiva preconiza, em detrimento das ideias que prevalecem na sociedade que mais parecem incentivar aos interesses económicos, à competitividade, produtividade e bens materiais como valores centrais.

Como já referimos, o projecto educativo inclusivo define o percurso da organização concreta, serve para pôr em prática as diferentes estratégias para o desenvolvimento do currículo para atender à diversidade, onde todos possam aprender e onde as unidades didácticas sejam acessíveis a todos, de forma a contribuir para a valorização e compreensão da diferença.

É pois todo um processo de modificação curricular o seu carácter aberto e flexível que permite a resposta à diversidade, já amplamente abordado no ponto relativo ao currículo no âmbito das exigências dos alunos com atraso mental e mais especificamente na parte que aborda os projectos como meio de contextualização do currículo na atenção à diversidade.

Como refere Barbosa (2005), para que o professor consiga levar a cabo a sua actividade dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, precisa de receber o apoio de

equipas próximas de docentes especializados e de órgãos de gestão que adotem um modelo de administração escolar democrático e participativo. Esta conquista, naturalmente, será conseguida com o esforço colectivo e não de partes isoladas.

Sob a mesma perspectiva, Correia (2008) faz referência ao órgão de gestão como fundamental para o envolvimento e partilha de responsabilidades com o pessoal docente em todo o trabalho de planificação e realização dos objectivos tendo em vista o sucesso de todos os alunos. Para tal, o autor considera o órgão directivo como o responsável em dar o “*pontapé de saída*” na transformação da comunidade educativa com vista à inclusão. Assim, cada elemento do órgão de gestão deverá funcionar, prioritariamente, como um líder educacional e, não como um líder administrativo, como referem Fullan (1985), Montgomery e Leithwood (1983) e Sergiovanni (1990), citados em Wang (1995).

Como se pode constatar pelos autores em apreço, o órgão de gestão possui uma importância fundamental na construção de uma escola inclusiva. Este papel da liderança é também muito importante para a criação de dinâmicas internas que promovam uma educação que atenda à diversidade como refere Correia (2008:34):

“ Também, numa escola onde impere a filosofia inclusiva, o órgão directivo deve saber partilhar a liderança, permitindo aos outros agentes educativos participar activamente na identificação e resolução de problemas. Um dos processos a considerar pela liderança será a proposta de criação de equipas cuja missão seja a de implementar na escola os princípios da inclusão e a de elaborar planificações, tantas vezes individualizadas, para alunos com NEE. Haverá pelo menos dois tipos de equipas a considerar: as equipas de planificação inclusiva e as equipas de apoio ao aluno, também conhecidas por equipas de resolução de problemas”.

O autor em referência mostra a importância que os órgãos de gestão possuem na criação interna de núcleos específicos de profissionais - equipas de planificação inclusiva e de colaboração, de forma a proporcionar e garantir as condições de uma escola que atenda com eficácia ao modelo inclusivo.

A escola, para atender às necessidades e interesses de uma população diversificada, tem que possuir as estruturas flexíveis que facilitem o processo de atendimento a essa diversidade e ser capaz de se readaptar constantemente.

Ainda na linha da dinâmica organizativa para atender a diversidade, Moreno (1989:55-59) aponta características de um centro com uma estrutura flexível compatível com as exigências de uma população diversificada. Caracteriza-o da seguinte forma:

- “Centro aberto.
- Direcção participativa.
- Currículo diferenciado.
- Metodologia individualizada.
- Disciplina centrada nas exigências da actividade e na relação social.
- Avaliação contínua.
- Agrupamento flexível de alunos.
- Ensino em equipa.
- Diversidade do espaço.
- Abundância de recursos para a aprendizagem.
- Horários flexíveis”.

A gestão da diversidade exige das escolas a criação de uma linha concreta de trabalho, de um esforço de adaptação às necessidades diferenciadas da população através da mobilização de estratégias e dinâmicas capazes de proporcionar aos seus alunos que diferem no ritmo e formas de aprendizagem o melhor desenvolvimento. A atenção à diversidade exige o estudo aprofundado das situações e a capacidade de concretização efectiva de respostas.

Para se garantir uma escola inclusiva que seja aberta, adaptada, praticável e aceitável, a organização escolar deve transformar-se nesse sentido. As instituições educativas inclusivas possuem a necessidade de uma organização que possibilitem a execução de programas de atenção à diversidade.

Como refere Gairin (1998:257), “a gestão da diversidade é inviável de abordar apenas com a acção individual do professor. O desenvolvimento curricular e o seguimento global do aluno possuem a necessidade do trabalho em equipa e a consideração da perspectiva organizativa”.

Se a escola quiser responder a novos desafios, será indispensável a existência de estruturas que facultem e ajudem os indivíduos que precisam, daí a necessidade de determinados factores direccionados para atender a diversidade dos alunos com atraso mental.

Neste âmbito, Sola, López e Cáceres (2006:230) afirmam que, “por considerar que as medidas organizativas andam fundamentalmente em volta de elementos ou factores precisos para a atenção à diversidade, podemos agrupá-los em:

- Factores pessoais.
- Factores funcionais.
- Factores materiais”.

Os alunos portadores de atraso mental, derivado às necessidades educativas que apresentam terão necessidade que a escola lhes propicie uma adaptação de acesso ao currículo. A resposta educativa parte, então, do ajustamento da adequação do contexto às necessidades da criança e conseqüentemente às adaptações necessárias nos factores elementares do currículo.

## **2.1.FACTORES PESSOAIS**

Um dos factores fulcrais para atender a diversidade diz respeito aos factores pessoais, que consideramos serem aquele conjunto de pessoas que na escola desenvolvem a sua intervenção de uma forma activa, colaborativa e coordenada. Neste parâmetro também devem ser incluídos os alunos e os pais, pois tanto uns como outros também integram a comunidade educativa, contribuindo para que o processo de ensino aprendizagem tenha possibilidade de se adequar à diversidade.

Ao nível mais específico e de acordo com Gairín (1998:262), no que concerne aos recursos humanos uma escola que pretenda pautar-se pelos princípios integradores exige:

- “Uma maior atenção, desde a organização vertical, aos processos de gestão participativa e à existência de equipas directivas comprometidas com as finalidades institucionais relacionadas com a atenção à diversidade.
- Aposta no funcionamento, desde a organização horizontal, de modalidades organizativas de atenção à diversidade (agrupamentos flexíveis, organização por modelos, etc.) que completem e reforcem as adaptações que desde a

dimensão didáctica se executam. Interessa particularmente fomentar os agrupamentos heterogéneos em relação com o género, o contexto sociocultural e as características pessoais, entendendo que as excepções devem ser de duração limitada e com objectivos bem delimitados.

- A potenciação de equipas de professores desde a organização *staff* que mediante os seus estudos, análise e informações possibilitem uma acção mais coordenada, uma vez que facilitam as decisões do nível executivo ou possibilitem a sua realização. De particular importância será a acção tutorial das equipas no desenvolvimento de propostas interdisciplinares e no funcionamento de modalidades de agrupamentos heterogéneos”.

Os alunos com NEE necessitam muitas vezes de serviços de outros profissionais como por exemplo terapeutas, psicólogos, técnicos de saúde ou segurança social. Pela experiência que temos, a existência de um trabalho coordenado e articulado, incrementa processos de comunicação e reflexão que resultam na procura das melhores estratégias de actuação.

Forma-se, assim, uma comunidade educativa unida capaz de criar as formas apropriadas ao bom desenvolvimento de todos os seus alunos, um lugar de cooperação que como refere Schein (1985) se traduz em mecanismos de estreito intercambio entre todos os profissionais escolares e, destes, com os eventuais recursos comunitários e de apoio técnico. O mesmo autor refere que o desenvolvimento organizacional de uma escola deve passar por formas novas de aprender, de trabalhar, de pensar e de agir.

Para construir um projecto de vida com dignidade e qualidade, sem dúvida que os alunos terão necessidade de ajuda ao nível pedagógico, para que consigam as aprendizagens necessárias, o que leva a que o sistema educativo consiga as respostas ajustadas para que os alunos alcancem esses objectivos.

Izquierdo (2001:17) identifica os elementos pessoais como sendo “todas aquelas pessoas pertencentes ao contexto escolar do aluno que, em determinado momento, podem intervir no seu processo de ensino aprendizagem. Esses elementos devem reunir uma série de condições:

- Ser suficientes.

- Adoptar e manter uma atitude positiva e expectativas ajustadas.
- Possuir uma formação e especialização adequadas.
- Ser capazes de trabalhar em equipa”.

Ainda segundo o mesmo autor e na mesma obra, é referido que “a sua organização deve ser flexível, dinâmica, clara, realista, coerente e baseada numa participação ampla que permita o maior grau de participação” (idem).

De acordo com Sola, López e Cáceres (2006:231), “os elementos pessoais constituem meios facilitadores para atender à diversidade. Neste sentido, teremos em conta: profissionais, alunos e famílias”.

a) Os profissionais da educação – De acordo com estes autores e na mesma obra, estes elementos são imprescindíveis para responder às necessidades educativas especiais, sendo determinantes para que se efectue uma boa integração nos centros escolares. Em relação aos alunos com atraso mental, a intervenção educativa leva a actuações controladas, avaliadas e elaboradas por um grupo de profissionais que irão acompanhar o aluno. De entre estes profissionais destacamos os seguintes:

- O professor tutor – Conhecendo as capacidades e necessidades dos seus alunos, famílias e o contexto em que se desenvolvem, o professor tutor torna-se no principal motor do ensino individualizado. Sendo um intermediário entre a comunidade educativa e o grupo/classe, o tutor tem a oportunidade de realizar um adequado acompanhamento do processo de inclusão.
- O professor de apoio à integração – O professor de apoio à integração trabalha em estreita colaboração com os professores da aula, com os pais dos alunos, equipa directiva e também com a equipa de orientação. Neste trabalho podemos incluir o esboço curricular, as adaptações curriculares, acompanhamento e formação dos alunos e a necessária comunicação com os pais.
- O professor especialista em audição e linguagem – Aqueles alunos que possuem complicações na audição e na linguagem, possuem um profissional que lhe dá



apoio no que concerne às suas necessidades educativas. Neste sentido, Sola, López e Cáceres (2006:241) apresentam este profissional como “especialista da linguagem, partilha com a escola, junto com os familiares a responsabilidade de estabelecer as bases para abordar as alterações na comunicação e na linguagem e detectá-las a tempo, para desde o primeiro momento arranjar a solução possível”.

- As funções essenciais deste profissional prendem-se com a assessoria ao sistema de comunicação empregue pelo aluno e os instrumentos efectivamente indispensáveis para a comunicação, e com os pais e os profissionais determinar directrizes para os ajudar a contribuir no programa de linguagem.
- As equipas de orientação psicopedagógica
- Estas equipas são importantes uma vez que impulsionam a qualidade do ensino e do sistema educativo, efectuando estreita colaboração e apoio com os professores, desenvolvendo assessoria, tendo ainda competência para efectuar avaliação psicopedagógica e conseqüente proposta de escolarização que consideram adequada com base no conhecimento que possuem do aluno.

Estes serviços têm à sua disposição uma variedade de profissionais que podem ser, especialistas em pedagogia terapêutica, técnicos de audição e linguagem, médicos, fisioterapeutas, entre outros, cujas funções são encaminhadas para que os centros estabeleçam as medidas consideradas apropriadas para atender a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos, adaptando as suas respostas educativas às necessidades dos mesmos. A orientação prestada por estas equipas, além de ser direccionada para os professores e para os alunos também se destina às famílias.

b) Os alunos - Para que a inclusão se torne uma certeza, os alunos constituem um elemento deveras importante. A sua diversidade, necessidades, formas de comunicação e atitudes, são alguns factores que devem ser trabalhados para conseguir valorização e aceitação da diversidade na escola.

Para Sola e López (2001:89), existem uma série de aspectos organizativos a ter em conta para atender à diversidade dos alunos:

- “Potenciar a comunicação para afiançar as relações pessoais que favoreçam a expressão dos alunos com NEE.
- Manter uma atitude normalizadora e proteccionista dos alunos com NEE.
- Gerar um clima participativo na aula que favoreça os diferentes ritmos de aprendizagem mediante tarefas de carácter cooperativo nas que tenham que intervir alunos com NEE e alunos do regular.
- Potenciar a inter-relação dos alunos do grupo turma com os que apresentam algum problema, estabelecendo modelos de agrupamento que permitam a heterogeneidade, dependendo dos interesses do momento.
- Planificar as tarefas dos alunos do regular, tendo em conta os alunos que apresentam NEE.
- Coordenar os diferentes profissionais nas actuações de intervenção educativa dos alunos com NEE, fundamentalmente entre o mestre tutor, mestre de apoio da integração e especialistas diversos.
- Fixar critérios de avaliação de forma coordenada entre os distintos profissionais a respeito dos alunos que apresentam algum tipo de problema”.

Como se pode observar, a escola deve ter em conta as especificidades próprias dos alunos com necessidades educativas especiais e lançar mão de medidas organizativas, de forma a poder dar respostas adequadas às suas necessidades.

c) A família - Sem uma estreita participação e colaboração da família na escola, a tomada de decisões curriculares tornar-se-ia praticamente impossível. É por isso que a família se torna um factor humano importante na organização escolar, sendo função da escola inclusiva participar no apoio e acompanhamento daquela. Efectivamente, a colaboração dos pais é crucial em todo e qualquer processo educativo, e no nosso caso em concreto, a sua colaboração torna-se bastante necessária.

O Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975, cit. Correia, 2008:156) considera “a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em

aspectos diferenciados em cada momento desta interacção, quer na família, quer na criança”.

Outro modelo importante na compreensão do trabalho com a família é o Modelo da Ecologia de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, uma espécie de rede de sistemas “como um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma inserida na seguinte, tal e qual um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1979, cit. Correia, 2008:156).

É realçada assim a importância da família e contexto ambiental como refere Correia (2008.157). Todos nós sabemos que os pais são os melhores conhecedores dos seus filhos, e como tal, não será difícil compreender o trabalho que podem desenvolver em conjunto com os profissionais da educação, que, de acordo com o mesmo autor, podem ver-se os “pais como co-terapeutas e co-autores dos seus filhos, isto é, eles próprios poderão continuar o trabalho desenvolvido pelos profissionais”. O mesmo autor refere que há estudos que apontam os pais como elementos cruciais na planificação, execução e até avaliação de programas de intervenção, daí a grande importância do envolvimento parental no processo educativo de todos os alunos mas em especial nos alunos com NEE. Esta perspectiva até certo ponto “revolucionária”, no bom sentido do termo, transmite-nos a necessidade de uma maior preocupação com a envolvimento e aproveitamento do potencial dos pais no processo educativo e formativo dos filhos, tema central do nosso trabalho de investigação, e das vantagens reais dessa envolvimento e aproveitamento.

## **2.2. FACTORES FUNCIONAIS**

Os factores funcionais correspondem ao núcleo da planificação educativa, desde o projecto educativo individual até à programação da aula, daí a importância em manter um currículo único, que seja adaptado à necessidade de cada aluno. A atenção à diversidade remete para que a alteração do conteúdo dos programas seja por vezes efectuada, com vista a adaptações das necessidades curriculares.

De acordo com (Sola, López e Cáceres, 2006), segue-se um quadro que espelha os factores e elementos imprescindíveis para que um centro escolar se adegue às necessidades de todos os alunos:

| FACTORES FUNCIONAIS  |   |
|--|---|
| FACTOR   | CONTEÚDOS   |
| ESPAÇOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos arquitectónicos.</li> <li>- Aula.</li> <li>- Aulas de apoio.</li> <li>- Outros espaços.</li> </ul>  |
| TEMPOS   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geral (áreas /ciclos):</li> <li>- Aula: ANEE dedicação / Integração.</li> <li>- Tempos de apoio. Habituações e conteúdos curriculares.</li> </ul>  |
| AGRUPAMNETOS DE ALUNOS   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geral.</li> <li>- Especial. ANEE. Diagnóstico.</li> <li>- Grupos de atenção preferencial:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Atenção individualizada.</li> <li>. Atenção colectiva.</li> </ul> </li> </ul> |
| ORGANIZAÇÃO DINAMICA DOS PROFESSORES                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa de Coordenação Pedagógica.</li> <li>- Equipas docentes: ciclos.</li> <li>- Comissões de trabalho.</li> <li>- Professor tutor: actuação ANEE.</li> <li>- Professores de apoio: didáctico e integração.</li> </ul>        |
| INTERVENÇÃO DOS PROFISSIONAIS (Delimitação de responsabilidades) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnósticos específicos.</li> <li>- Sugestões de apoio.</li> <li>- Desenho de programas.</li> <li>- Assessoria técnica.</li> <li>- Seminários de formação dos professores para a atenção à diversidade e ANEE.</li> </ul>     |
| RECURSOS   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infra-estrutura do centro.</li> <li>- Materiais gerais.</li> <li>- Materiais específicos.</li> <li>- Criação e mantimento de arquivo de material.</li> <li>- Material para trabalho individual.</li> </ul>                     |
| ACTIVIDADES  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação nas actividades colectivas.</li> <li>- Realização de actividades em grupos de atenção preferencial.</li> <li>- Realização de actividades gerais individuais específicas.</li> </ul>                               |

Quadro 22. Factores funcionais (Sola, López e Cáceres, 2006:265).

Uma organização correctamente coordenada deve possuir os recursos funcionais e materiais necessários para o bom funcionamento do centro educativo de forma a dar resposta à diversidade.

“O espaço e o tempo constituem as coordenadas de onde todos os factores organizativos encontram o seu sentido e espaço relativamente ao funcionamento do centro” (Sola, López e Cáceres, 2006:266). Quando estamos a falar de espaço estamos a referir o espaço físico, o qual pode incluir as acessibilidades, os espaços comuns, as salas de aula ou

a funcionalidade arquitectónica. São tudo elementos funcionais que se devem encontrar dispostos de forma a satisfazer as necessidades do aluno. Quando referimos o tempo, levámos em linha de conta as aulas, os tempos de apoio específico, os horários comuns, actividades e tempos de avaliação.

Também Arnaíz (2005:112) sugere que sejam adaptados os espaços e os materiais para:

- Efectuar modificações arquitectónicas no centro para garantir a mobilidade e autonomia dentro do mesmo, bem como o seu acesso físico.
- Instalar indicadores no centro para facilitar a localização dos espaços e a orientação dos alunos com necessidades educativas especiais.
- Introduzir mudanças na distribuição, e utilização dos espaços.
- Tomar decisões sobre o local dos alunos na sala de aula, para que se compensem ao máximo as suas dificuldades.
- Ajustar o mobiliário e materiais didácticos às necessidades de todos os alunos.

Atendendo à finalidade do seu conteúdo Sola, López e Cáceres (2006) estabelecem três categorias de tempo:

- Tempo de ensino – ex: ensino na sala de aula; trabalhos de grupo; avaliações.
- Tempo de escola – ex: presença física na escola; descansos; orientação e tutoria.
- Tempo relativo à escola – ex: tempo para terminar as tarefas em casa; actividades extra lectivas.

O tempo escolar deve ser entendido como aquele dedicado à actividade educativa, devendo-se tornar rentável, tendo em conta que por vezes ele se torna limitado. O tempo escolar também pode ser entendido quer como aquele que é gasto pelos diversos agentes

educativos (alunos, professores, secretaria, etc.), quer como aquele dedicado a tarefas habituais, e à realização de objectivos planeados pela escola (tarefas administrativas, elaboração de documentos como o projecto curricular de escola e outros). Podemos também considerar tempo escolar como o que é dedicado à formação, como por exemplo o nível de ensino, o curso, a jornada escolar, entre outros.

Conforme Martínez e Ros (2007:337-338) ”o tempo é um elemento imprescindível para a planificação do trabalho em geral e para levar em especial a fim o trabalho nos centros. Toda a actividade realizada de forma consciente e responsável tem em conta uma meta e objectivos, que para se alcançarem tem que se recorrer a uma série de etapas, as quais requerem ser planificadas e fixadas em função dos tempos (...). É imprescindível ter em conta a organização do tempo para planificar e distribuir o tempo e as necessidades curriculares de acordo com os períodos temporais, ou seja, periodizar o tempo para o trabalho escolar”.

Desta forma, a organização dos espaços e tempos deve favorecer a produção de situações variadas dentro da aula, quer através de trabalhos individuais, trabalhos em grupo, quer actividades comuns ou actividades diferenciadas. A organização destes factores ajuda a uma maior rentabilidade pedagógica assim como à consecução de objectivos educativos necessários para atender a diversidade dos alunos.

### **2.3. FACTORES MATERIAIS**

Devido às características dos alunos com atraso mental existe, por vezes, a necessidade de se efectuar adaptações para adequar a escola às suas necessidades especiais. A adaptação aos espaços, à sala de aula, ao material didáctico, aos acessos ou mobiliário, tornam-se elementos necessários, para que a acção educativa tenha lugar.

A este propósito, Gairín (1998:262) aponta que “os recursos materiais ajudam a ordenação flexível dos espaços. A sua organização há-de permitir autonomia, mudança das dinâmicas de trabalho e de relações de comunicação, diversidade de recursos, etc”.

Os recursos materiais mostram-se, assim, indispensáveis ao sucesso da integração. Esses materiais podem circunscrever-se ao nível do edifício escolar, do mobiliário e do material didáctico/curricular.

O edifício escolar é, por um lado, considerado com o marco arquitectónico no qual é desenvolvido o trabalho do professor. Por outro lado, é o local onde as respostas pedagógicas e as necessidades dos alunos têm lugar, é pois o local onde é prestado o ensino. Este local deve estar ajustado para um determinado fim ou um novo uso; deve possuir uma previsão de modificações que futuramente possam surgir, com a consequente adaptação às necessidades educativas: o edifício escolar deve possuir flexibilidade, ou seja, possuir abertura a modificações e funcionamentos diferentes.

O mobiliário escolar deve também ter em conta determinadas características: adequados em função do fim a que se destinam, adaptados à idade escolar dos alunos e possuir a necessária mutabilidade.

Quanto aos materiais didácticos como sendo o conjunto de objectos relacionados com o ensino aprendizagem, devem também possuir a necessária flexibilidade para atender à diversidade dos alunos.

Neste âmbito, Izquierdo (2001:17) foca os elementos materiais como sendo aqueles onde se inclui a organização de equipamentos e recursos didácticos que vão permitir aos alunos com necessidades educativas especiais poder desenvolver o currículo ordinário, ou, no seu caso, o currículo adaptado”. Os recursos didácticos e os equipamentos devem ser:

- “Suficientes e ajustados às necessidades.
- Permitir o seu uso pelo maior número possível de alunos.
- Ser variados e diversos para responder a necessidades distintas.
- Ser coerentes com as opções metodológicas” (idem).

Como se pôde observar, as medidas organizativas encontram-se relacionadas com os elementos pessoais, funcionais e materiais e para que as instituições educativas tenham em conta a diversidade dos seus alunos, devem reconhecer as diferenças existentes, para que seja garantida a inclusão e desenvolvimento de todos eles.

Sob esta concepção, “o desenvolvimento inclusivo para as escolas deverá também basear-se numa perspectiva sistémica que envolve diferentes entidades (estado, comunidade, família, escola e aluno) que num quadro de interdependência funcional e de

competência concorrem para a qualidade dos percursos educativos de todos os indivíduos” (Morgado, 2003:75).

Para Gairín (1998:260), “a orientação última é entender que a solução do problema da diversidade não está centrada no aluno (porque não aprende?) mas no sistema ( que se pretende?) ou no professor (qual é a resposta que permite um melhor ensino em que todos aprendam?)”.

De acordo com o mesmo autor, não existe um único modelo organizativo para atender a diversidade, sendo certo que devem existir diferentes modificações na dinâmica organizativa dos centros educativos. Cada escola é uma organização e cada uma tem a sua forma de se organizar.

Quando se fala em práticas de inclusão, é de fundamental importância dar todo o suporte necessário à sua viabilização. Suporte esse que vai desde o provimento dos recursos pessoais, funcionais, até aos materiais, com o objectivo de dar resposta à diversidade dos alunos de forma a permitir o seu desenvolvimento e uma melhor formação numa linha normalizadora e integradora. Uma escola inclusiva deve atender a diversidade dos seus alunos, independentemente das suas problemáticas. No entanto, atender a diversidade implica mudanças, tais como: gestão e organização da escola e das turmas, prática pedagógica e dos professores, a atitude com que se perspectiva a escola. O respeito por esta diversidade, deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, mas uma diversidade de respostas na acção educativa a fim de assegurar o sucesso de todos os alunos numa escola de todos e para todos.

### **3. MODELOS ORGANIZATIVOS PARA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM ATRASO MENTAL**

A educação especial como plano organizativo para atender à diversidade, vigorou durante muito tempo como um tipo de educação à parte do sistema regular de ensino. Com o decorrer do tempo, a tendência segregacionista foi-se alterando e a própria escola foi também evoluindo e experimentando mudanças significativas.

A este propósito, a Declaração de Salamanca (1994:15) defende que:



“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”.

É, portanto, neste sentido que surgem modelos organizativos direccionados para a integração de alunos com necessidades educativas especiais, que, como já referimos, acabaram por efectuar importantes mudanças na escola, principalmente ao nível da sua organização.

De acordo com Sola, López e Cáceres (2006:289), “os modelos específicos que facilitam a integração são modelos concebidos na sua origem para a organização de programas dirigidos a alunos com atraso mental, mas também se podem aplicar a sujeitos com outro tipo de deficiência”.

Neste contexto vamos de seguida expor alguns modelos centrados no ensino, que foram pensados para ser aplicados a crianças educáveis com atraso mental:

- O modelo proposto por Steve Lilly (1971) conforme Sola, López e Cáceres (op. cit., pp. 289-290), “centra-se mais nas circunstâncias do ensino do que nas características da criança e foca a sua actuação para crianças com atraso mental atendendo a três critérios:

1. Não excluir nenhuma criança por questões administrativas.
2. Centrar a responsabilidade do professor para reparar as situações de défice, não se atribuindo aos materiais específicos a causa da falta de progresso nos alunos.
3. O objectivo principal da educação especial consiste em desenvolver as capacidades dos professores nas classes regulares, diminuindo no possível a colaboração dos serviços educativos-especiais”.

Neste modelo, os especialistas actuariam como peritos na área do ensino e relativamente às relações interpessoais deveriam possuir uma grande capacidade. Por sua vez, os professores cooperavam e estabeleciam intercâmbio com outros profissionais.

- Modelo de contrato por educação especial – Este modelo foi proposto por Gallagher em 1972 e surgiu com a finalidade de enfrentar dois problemas (Moltó, 1994):

- Grande dificuldade em retornar à escola ordinária, visto que as crianças já se encontravam adstritos a algum programa de educação especial.
- Atribuição abusiva da educação especial a determinados grupos.

Esse contrato resumia-se a um compromisso entre responsáveis da escola e os pais dos alunos, para o ingresso dessas crianças nos serviços de educação especial, onde se encontravam adstritos quais os objectivos a atingir com o programa, com uma duração até dois anos. Com este modelo, Gallagher pretendia que a educação especial fosse dirigido a situações exactas, ou seja, manifestamente necessárias.

- Modelo *antifallos* – Proposto por Adamson e Van Etten em 1972, é um modelo que surge como resposta ao anterior, de forma a suprir algumas limitações observadas. Segundo estes autores, o modelo descrito anteriormente, relativamente à problemática que apresentavam as crianças com dificuldade, não oferecia opções suficientes.

Segundo Gairín (1998:255), este modelo apresenta as seguintes características:

- “Existe uma avaliação prévia na aula por um especialista, a partir de dez alunos.
- O professor, o especialista e os administradores do centro decidem qual a actuação a seguir.
- Há uma fase de tratamento inicial seguida das actuações.
- Diversificam-se os programas e empregam-se métodos alternativos”.

Para os autores deste modelo, a base é a experiência assim como os dados recolhidos na prática do diagnóstico educativo, a aplicação de métodos, assim como de materiais que sejam alternativos e o trabalho efectuado pelos professores. É um modelo que os seus mentores dizem responder de forma adequada às necessidades das crianças com NEE, pois a variedade de programas e possibilidades torna-se maior.

Os modelos educativos de integração escolar foram-se estabelecendo, “partindo de políticas educativas das situações de aprendizagem e de diferentes concepções sociais de

integração” (Sola, López e Cáceres op. cit., p. 290). Segundo os mesmos autores e na mesma obra, “podemos discriminar uma série de modelos gerais diferenciando-se entre eles:

1. Modelos de provisão de serviços baseados nas estruturas de integração desde a atenção a crianças deficientes em regime de internato até à integração total.
2. Modelos de orientação e apoio centrados na atenção tutorial, serviços de orientação nos centros educativos, atenções multiprofissionais, medidas de desenvolvimento e organização educativa nos centros escolares, etc” (op. cit., p. 290).

Modelos de provisão de serviços - Foi a partir de um relatório denominado “Education for all Handicapped Act “que nos Estados Unidos da América se iniciaram os programas com a finalidade de apoiarem os deficientes. Este documento pode ser considerado o momento do aparecimento europeu dos primeiros movimentos cujo objectivo era a tão ambicionada total integração das crianças com dificuldades no ensino regular. Deu origem a um movimento que se apoiava num modelo de serviços de educação especial em cascada, propondo a ligação de serviços sociais e escolares no apoio às crianças com dificuldades. O modelo recomendava distintas formas e níveis de integração escolar. Foi apresentado por Reynolds (1962) e melhorado por Evelyn Deno (1970) e por Hegarty e Pocklington (1981), tendo atingido o auge em 1994 no Congresso de Salamanca, do qual emergiu a Declaração de Salamanca, onde se passou a perfilhar o termo escola inclusiva como significado de construção de igualdade de oportunidades para todos os alunos independentemente das suas diferenças

Neste contexto, passamos de seguida a descrever alguns dos modelos de provisão de serviços, os quais reflectem o pressuposto de que os alunos deveriam ser vistos como individualidades diferentes e educados num ambiente o menos segregador possível:

Modelo de Reynolds (1962) – O autor deste modelo em cascada exhibe um guia de serviços educativos onde as alternativas seriam compostas tendo em conta situações diversas, existindo uma maior flexibilidade, com a conseqüente aproximação dos alunos com deficiência às classes regulares, e por conseguinte, nos ambientes intermédios poderiam desenvolver-se programas educativos especiais:

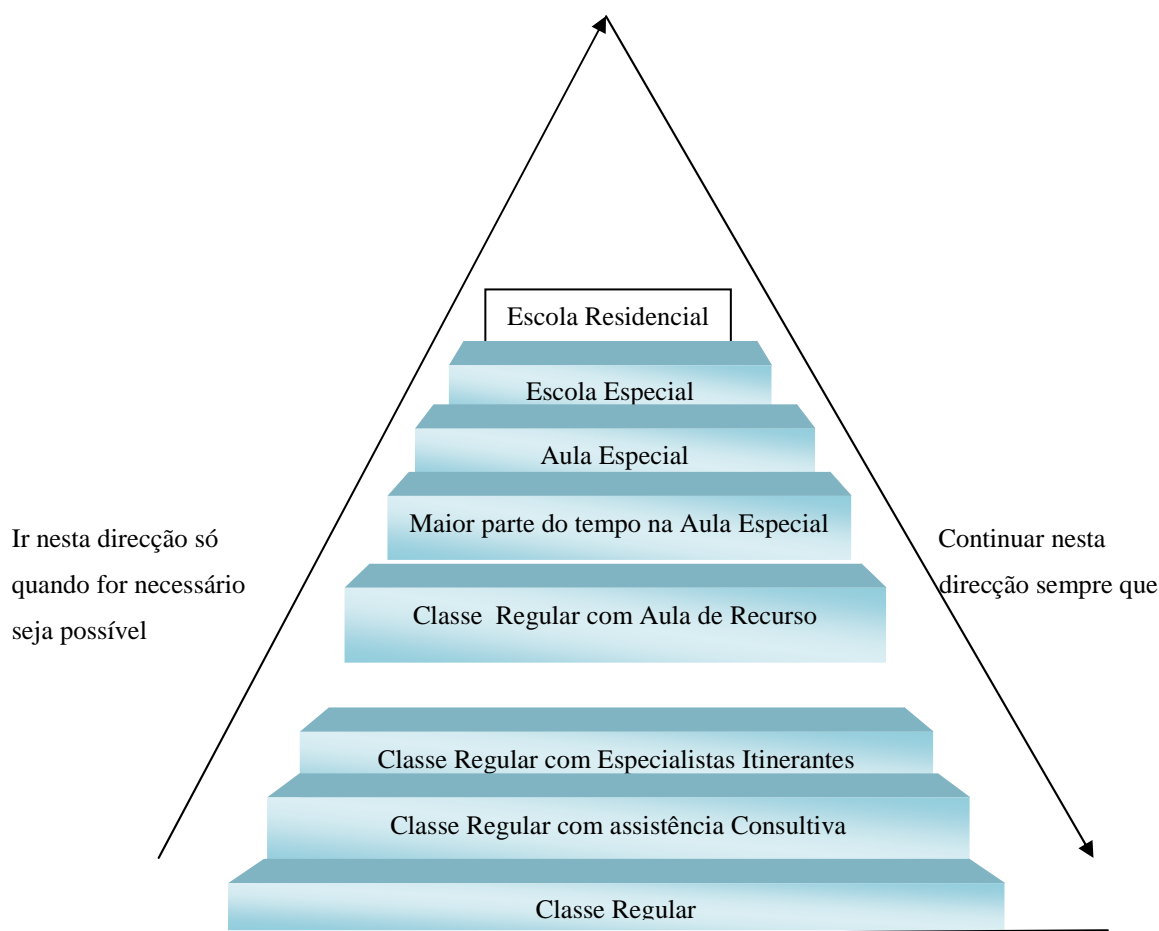


Figura 5. Modelo de Reynolds (Arnaíz, 2005:15).

O nível mais baixo implica integração total, ao passo que à medida que o nível aumenta a segregação se vai tornando mais evidente. Este modelo acaba por ter como base as necessidades educativas dos alunos, organizando-se em função do grau de integração.

O sistema apresentado por Reynolds foi posteriormente alterado através de diferentes versões. Uma delas seria o modelo Deno que de seguida passaremos a expor.

Modelo em cascada de Deno (1970) – Este autor apresentou um modelo que descreve a educação especial como um processo cujo objectivo é o de facilitar a mudança na educação. Ao enfatizar o primado do contexto físico para provocar a integração, este modelo foi evoluindo, à semelhança do já observado no capítulo sobre a educação especial, de concepções antiquadas de isolamento de pessoas deficientes, pois pensava-se a sociedade deveria ser privada do mal do deficiente, para um modelo escolar no qual o contexto era inofensivo no que se refere à aprendizagem, sendo importante a sequência, acção do professor e a reacção do aluno.

Segundo Garcia (1995:43), “tomando em consideração o conceito de integração progressiva, Deno, reformulando o modelo de Reynolds, apresentou o modelo de cascada de serviços como um contínuo que vai desde a assistência hospitalar até à integração em classe regular, desde a integração em centros de educação especial, em aulas de educação especial em escolas regulares, em aulas de apoio a par da integração em classe regular, até à integração total na classe regular”.

Na figura em baixo passamos a representar o modelo organizativo de Deno para os serviços de educação especial:

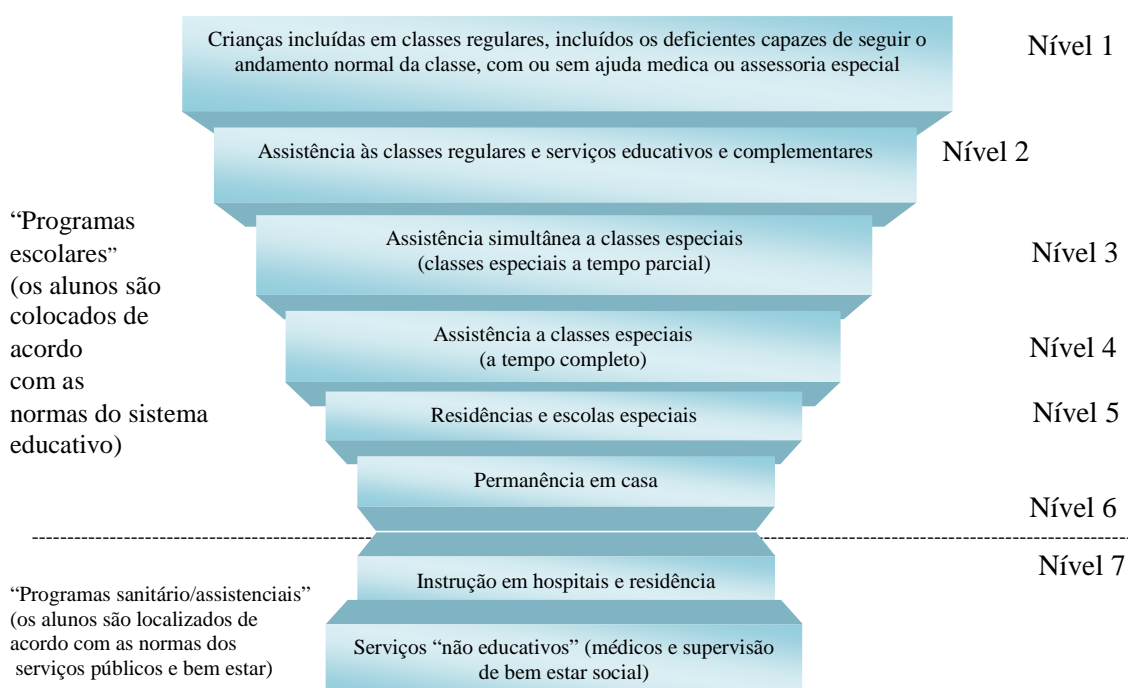


Figura 6. Modelo em cascada de Deno (Sola, López e Cáceres, 2006: 292).

O que caracteriza este modelo é o valor dado às necessidades educativas do indivíduo. É um modelo que pode ser aplicado ao desenvolvimento dos serviços educativos especiais para todo o género de deficiências. Além do mais, o aluno pode estar no nível 2 a receber um ensino de apoio, ou então permanecerá a tempo inteiro na classe regular, como se verifica no nível 4, tendo em conta o facto da detecção da sua necessidade. Este modelo prevê, portanto, diversos níveis educativos que vão desde a classe regular até ao cuidado total.

Monereo e Font (1988) caracterizam os serviços apresentados pela Cascada de Deno da seguinte forma:

- Compõem-se de níveis diversificados sendo a escola regular a base e o ensino especial fica situada no cimo.
- Os ambientes menos restritos encontram-se na base, enquanto os mais segregados se encontram no cimo da pirâmide.
- A especialização dos recursos humanos, o número de alunos e o âmbito utilizado para a escolarização são determinados pelo nível de comprometimento da deficiência.

Oferecendo grande variedade de possibilidades de atendimento e situações de maior ou menor participação do aluno, quer no ensino normal quer no especial, vai-se adaptando às necessidades de cada um. Contudo, é um modelo com tendências segregacionistas, que não oferece um ambiente educativo normalizado, uma vez que apenas integra aqueles que não constituem desafios à sua aptidão.

Modelo de Gearhart e Weishan (1976) – O modelo proposto por estes autores são também de provisão e baseados nas necessidades educativas, encontrando-se organizado tendo em conta a integração/segregação, com um processo que com os seus dez níveis, diferencia a oferta de serviços que vão desde a escola regular até à escola residência, como se pode verificar na figura seguinte:

1. Colocação na classe regular sem ajuda especial.
2. Colocação na classe regular com assessoria consultiva de um professor de educação especial.
3. Colocação na classe regular com assessoria e materiais específicos de educação especial.
4. Colocação na classe regular com a ajuda de um professor especialista itinerante.
5. Colocação na classe regular com assistência e classe de apoio.
6. Colocação repartida entre a classe regular e especial.
7. Classe especial na escola regular.
8. Classe especial na escola especial.

9. Hospital/Ensino ao domicílio.

10. Escola residência.

Quadro 23. Modelo de provisão de serviços de Gearhart e Weishan (Moltó, 1994).

Este modelo coloca os serviços de forma mais discriminada dentro da sala de aula. Podemos observar que as colocações e os serviços são mais diversificados, possuindo os professores de educação especial funções progressivas desde o nível 2 até ao nível 4. Sendo um modelo de origem tipicamente americano, apresenta uma discriminação mais pormenorizada dos serviços existentes dentro da escola, traduzindo um conceito diferente das necessidades educativas assim como da provisão de serviços, com a consequente situação de integração total.

Modelo de Hegarty e Poklington (1981) – Finalmente, de entre os vários modelos existentes de provisão de serviços, surge o modelo oferecido por Hegarty e Poklington, que nas suas linhas gerais é idêntico aos anteriores e estabelece situações educativas com um vasto campo de possibilidades. Este modelo possui oito níveis apontando diferentes esquemas organizativos numa sala de aula (Hegarty *et al.*, 1988:36-37):

1. “Colocação numa classe geral com apoio educativo adicional para cada aluno, mediante um melhoramento da proporção aluno/professor.
2. Colocação numa classe geral com ajudas ao aluno nas áreas específicas do currículo. Assistência de apoio quando seja necessário. Designação de um professor com responsabilidade específica sobre os alunos de necessidades educativas especiais.
3. Colocação numa classe geral e colocação em ensino especializado na área de recursos e com pessoal docente itinerante. Assistência de apoio quando necessário.
4. Base na classe geral, e unidade especial em regime de tempo parcial. Assistência de apoio quando necessário.
5. Base na classe especial e classes gerais a tempo inteiro. Assistência de apoio quando necessário.
6. Base na classe especial durante o tempo todo. Assistência de apoio quando necessário.
7. Escola geral como base e regime de tempo parcial na escola especial.

|  |
|--|
| 8. Escola especial como base e tempo parcial na escola geral”. |
|--|

Quadro 24. Modelo de Hegarty e Poklington (Hegarty *et al.*, 1988).

Através da apresentação deste modelo, poderemos verificar que por exemplo o nível 1, poderá ser uma forma de integração, só que não é de todo um meio de satisfazer as necessidades especiais, as quais nem sempre serão atendidas. Se tivermos em atenção o nível 2, verificamos que o apoio ao aluno pode ser realizado pelo professor, coadjuvado por um especialista, ou deste directamente com o aluno, enquanto o nível 3 funciona como um modelo de recursos. Poderemos ainda referir que os níveis 6, 7 e 8, podem ainda implicar uma maior segregação.

Este modelo baseia-se na organização do currículo e no apoio educativo recebido pelos alunos de NEE. Acaba por ser um modelo estático, não levando em linha de conta as mudanças que se produzem nos alunos.

Relativamente aos modelos apresentados de provisão de serviços, existem características que até certo ponto são comuns (Moltó, 1995):

- Não é na classificação em categorias tradicionais de diagnóstico que os modelos anteriores se baseiam, mas sim na avaliação das necessidades educativas das crianças com dificuldades.
- Dentro do ambiente regular, estes modelos oferecem uma vasta gama de alternativas.
- As diversas alternativas organizam-se em volta de duas dimensões, que são a integração/segregação e recursos gerais/especiais.
- Fazendo uso de recursos gerais, toma-se como objectivo a integração.
- Partem de realidades educativas assentes em diferentes sistemas educativos, sendo um desafio a formação de profissionais implicados e o aumento da disponibilidade de recursos.

Ainda sob este contexto, Garcia (1995:42) sustenta que “todas as classificações apresentam um critério ideológico baseado na concepção de como deve produzir-se a



participação dos sujeitos com necessidades educativas especiais”. O mesmo autor e na mesma obra, faz ainda referência aos modelos que enfatizam a organização dos sistemas de apoio à integração, em que as equipas de assessoria aos professores e aos alunos seriam um exemplo. É precisamente sobre esta óptica que iremos efectuar uma breve descrição deste tipo de modelos.

Modelos de orientação e apoio -Estes modelos incidem na organização dos serviços de apoio à integração, colocando a questão na transformação da escola e mudança das práticas de apoio. A referida mudança educativa e a intervenção directa com os sujeitos de necessidades educativas especiais tornam-se nos dois pontos fulcrais onde se promovem formas de organização dos apoios.

Neste âmbito, Moltó (1995:35) diz que as características que definem estes modelos “reside em que a acção do pessoal técnico não recai directamente sobre o problema, como ocorre numa concepção terapêutica, mas sim sobre os diversos agentes mediadores (professor, família, o próprio sujeito...) que serão os que intervêm directamente sobre o mesmo. Para isso, a acção é conduzida através de procedimentos indirectos, como são a orientação, o conselho e assessoramento para aqueles agentes em contacto directo com o aluno e está baseada na colaboração/cooperação entre os profissionais implicados”.

Os modelos de orientação e apoio podem ser estudados segundo uma óptica tripartida:

1. Modelo multiprofissional.
2. Modelo de assessoramento.
3. Modelo Counseling.

O modelo multiprofissional – Este modelo de intervenção tem por base a actuação de equipas multiprofissionais compostas por grupos de profissionais de diversas disciplinas que possuem como objectivo prevenir, detectar e valorizar, seguindo toda a problemática educativa.

De entre os objectivos incorporados neste modelo podem-se destacar os seguintes (Moltó, 1995:36):

- “Dar resposta às necessidades no local em que se produz a necessidade.
- Contribuir para a normalização do ensino.
- Fornecer uma visão completa e globalizada dos problemas.
- Melhorar a qualidade do ensino através do assessoramento e facilitação de recursos ao pessoal das escolas”.

O modelo aqui apresentado sendo baseado em grupos de trabalho organizados com funções de estabelecer planificação, supervisão, prevenção ou diagnóstico apresenta vantagens que Giné e Fernández (1989:48) expõem da seguinte forma:

- “ Favorece o trabalho em equipa com critérios interdisciplinares, o que permite a actuação psicopedagógica desde a perspectiva das variáveis escolar, familiar e social.
- Possibilita uma visão mais objectiva da situação escolar pelo facto de não estar implicado directa e quotidianamente na realidade específica de cada instituição.
- Situa a intervenção...numa linha de actuação sectorial, o que facilita a colaboração, o intercâmbio de experiências e recursos e a assumpção de critérios coerentes e homogéneos.
- Facilita..., a colaboração e conjugação de esforços com outros serviços educativos, sociais, sanitários...”.

Apesar de ser um modelo com determinadas vantagens, o facto é que também possui algumas lacunas uma vez que para além de existir obstáculos de comunicação entre as equipas multiprofissionais e as instituições escolares, aquelas actuam de uma forma muito rígida (Sola, López e Cáceres, 2006). Para suprir alguns dos aspectos menos conseguidos deste modelo, vamos de seguida analisar brevemente o modelo de assessoria.

O modelo de assessoria – Resulta da existência de um serviço de educação especial dirigido aos professores e alunos perante situações em que estejam em causa a integração ou diversidade, traduzindo-se num trabalho de cariz cooperativo entre as partes envolvidas.

Dentro deste modelo, a assessoria colaborativa é a mais importante e apresenta as seguintes características (Idol, 1988):

- É um procedimento de intervenção indirecta uma vez que o assessor actua como mediador.
- Surge da cooperação entre os profissionais envolvidos, em que assumem a responsabilidade sobre o aluno, enriquecendo reciprocamente a sua formação.
- Neste processo, a participação é voluntária.
- A prevenção ou solução dos problemas do aluno será o principal objectivo, evitando que os apoios saiam da aula.

A assessoria colaborativa possui um carácter prático e permite a solução de problemas significativos na comunidade educativa, daí que se estabeleça uma cooperação entre assessor e assessorado, de forma que a procura de estratégias, objectivos e análise das necessidades sejam por ambos repartidos.

Neste contexto, (Sola, López e Cáceres, op. cit. p. 307) opinam que “as funções do assessor em educação especial abarcam a formação dos professores do regular, a cooperação planificada de estratégias que o professor deve aplicar na aula, a tomada de decisões como o trabalho em grupo e traçados mais amplos do ponto de vista institucional”.

Modelo de Counseling – Finalmente, temos este modelo, com o objectivo principal de aconselhar as pessoas na tomada das suas decisões, nomeadamente, pais, professores e alunos. Trata-se, portanto, de um acompanhamento, de uma ajuda que permite clarificar determinadas situações e desenvolver o auto controlo dessas pessoas, de forma a favorecer o crescimento pessoal e a tomada de decisões.

Vega (2003) apresenta metas deste modelo segundo diversas perspectivas (p.99):

- “Avaliar os recursos de um indivíduo mediante testes psicológicos e outros meios.
- Definir e descrever o indivíduo.

- Canalizar a actividade de ajuda para a compreensão de si mesmo e do meio ambiente.
- Predizer o êxito provável em diferentes actividades.
- Conhecer as capacidades para desenvolver o potencial individual.

O Counseling torna-se assim numa relação de ajuda entre um profissional e aquelas pessoas que perante situações difíceis de resolver, não conseguem por si só dar-lhes uma solução. Daí que o principal objectivo deste modelo seja o estar direccionado para o aumento da autonomia da pessoa em relação ao seu ambiente pessoal, educativo e sócio profissional.

Expressamos a ideia de Gaírín (1998:257) o qual reconhece que a criação de modelos orientados para atender a diversidade, é de relevante importância para:

- “Estabelecer princípios e programas que permitam valorizar o progresso de todos os estudantes.
- Potenciar uma aprendizagem não segregadora numa perspectiva de colaboração.
- Integrar alunos diversos na actividade de aprendizagem.
- Proporcionar aos alunos apoios em cascada em função da diversidade existente: dos seus companheiros, do professor tutor, do professor especialista e de apoio externo.
- Entender a importância do trabalho colaborativo entre os alunos, entre professores, entre pais, entre autoridades e vários estabelecimentos.
- Participar da importância que pode ter a avaliação como instrumento situacional, de diagnóstico, processual e de qualificação.
- Definir processos sistemáticos e abertos, que facilitem a intervenção efectiva”.

Podemos adiantar que os modelos organizativos para a integração de alunos com atraso mental, devem ser pensados tendo em conta a criação de estruturas (materiais e humanas), métodos de avaliação, de integração e de acompanhamento. No caso do nosso

país, a constituição de equipas multidisciplinares, além de avaliar e decidir sobre a integração de uma criança numa classe regular, também acompanham todo esse processo de integração. É que, para a existência de uma verdadeira inclusão, o conjunto dos serviços de apoio são indispensáveis, sejam para o aluno ou para todos os envolvidos na educação, pois se uma criança com atraso mental for inserida numa classe regular sem os serviços de apoio adequados e de que necessita, não podemos considerar que isto seja inclusão. As escolas inclusivas são estruturas de aprendizagem, em constante movimento e construção, são escolas abertas para todos, onde todos aprendem juntos quaisquer que sejam as suas dificuldades. A solidificação de uma escola com mais qualidade, justa, igualitária, e acolhedora para todos os alunos, é sim, uma realidade que pensamos ser possível.

## **CAPÍTULO IV - A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

### **1. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA.**

“Considero que estamos num momento importante. Já não se pode continuar a ensinar sem pensar na pessoa do aluno, já não se pode estudar sem pensar no futuro e já não se pode fingir mais que nada temos a ver com a escola” (Sampaio, 1996, p.9).

Existem momentos importantes na vida de qualquer pessoa. Para os jovens, a transição para a vida activa poderá representar o momento mais decisivo no percurso pessoal e ainda mais quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, e em particular alunos com atraso mental, tema fundamental da nossa investigação merecendo, por conseguinte, uma atenção especial

"Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e 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 na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e activos nas respectivas comunidades. Estas actividades terão de se efectuar com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e serviços e organizações competentes" (UNESCO, 1994:34).

A escola ou instituição quando deparadas com os últimos anos de escolaridade, deve preocupar-se em construir uma ponte entre a vida activa escolar protegida e a vida independente no mundo exterior (UNESCO, 1994).

Parece assim inquestionável que a escola deva dar especial atenção a este momento com o objectivo de continuar a promover a estabilidade do aluno que se encontra perante uma mudança de projecto de vida. De facto, os jovens não ficam sempre no mesmo espaço (com as mesmas pessoas, rotinas, colegas, horários, espaços físicos, etc.), chega a altura em que é necessário efectuar mudanças. Para que estas se apresentem com menos custos e perturbações, é conveniente que tanto a escola que efectua o processo de transição como a estrutura que recebe o jovem, se organizem de forma a promover uma continuidade capaz de lhe garantir estabilidade e motivação, indo ao encontro das suas necessidades, expectativas, aspirações, de ajudar a usufruir das oportunidades educativas mais relevantes e com sentido útil para a vida, planear, intervir e avaliar de forma fundamentada a bagagem psicossocial dos alunos para que no futuro possam exercer os seus direitos de cidadania, possam sentir-se realizados e com qualidade de vida como qualquer outra pessoa.

Nesta perspectiva, Gennep citado por Pereira (1998:39) apresenta três características específicas para definir o conceito de qualidade de vida:

- “Permitir à pessoa controlar e dar substância à sua própria vida, de acordo com as necessidades básicas consideradas como universais e necessárias para o bem-estar da pessoa humana.
- A pessoa deve ser capaz de viver de modo adequado e em condições acessíveis e parecidas com o que é comum aceitar como normal na sociedade.
- A pessoa deve sentir-se satisfeita com a sua própria vida”.

O autor releva assim a grande importância de todo o ser humano possuir as condições básicas para garantir a cada um e com o apoio de todos, as condições de uma vida digna e com qualidade.

De acordo com Casal *et al.*, (1991, cit. Martins, 2001:111), quando estamos perante a transição para a vida activa de jovens com atraso mental, existem aspectos determinantes que são similares aos de qualquer outro adolescente:

- “A transição é um processo sócio-histórico - ao longo dos anos têm-se vivido modelos de transição diferentes.

- A transição é um processo de carácter biográfico - que reflecte o grau de investimento efectuado pelo meio (família, escola e sociedade) em momentos decisivos do desenvolvimento do indivíduo, que vão ser fundamentais no período de transição para a vida activa.
- A transição é um processo determinado a nível institucional e político - as políticas educativas de formação profissional e apoio ao trabalho condicionam a transição.
- A transição está constituída por uma diversidade interna de itinerários - processo com diferentes etapas que terminará num ponto”.

A análise destes aspectos permite-nos verificar que os modelos de transição se foram modificando ao longo dos anos, que o peso do meio envolvente (família, escola e sociedade) resulta numa maior ou menor qualidade do processo. Mostra-nos também que o processo da transição é condicionado pelas políticas educativas e uma série de fases com vista a um determinado fim.

A transição deve continuar em todas as etapas da vida de uma pessoa, principalmente se esta possuir uma deficiência, depreendendo-se daqui a importância e a necessidade de um processo contínuo e abrangente capaz de acompanhar a pessoa em todo o seu ciclo de vida, e não apenas a inserção laboral, revestindo-se, assim de um carácter dinâmico e preventivo.

Abordando-se outros autores que se debruçaram sobre esta problemática, refere-se também a perspectiva de Petterson y Osborne, (1998, cit. Jenaro, 1999:79) que nos oferece uma série de critérios para levar a cabo transições com êxito, nomeadamente:

- “Começar a planificação logo que seja possível – é necessário começar a planificação cedo, pelo menos dois anos antes do estudante abandonar o sistema educativo ou o programa em que se encontre. Esse plano deve ser escrito. Além disso deve-se ter uma visão de futuro, tendo em conta onde essa pessoa se vai desenvolver. Em função destes critérios, devem-se estabelecer as metas e as datas para os conseguir.
- Ter uma visão de futuro.



- Busca de apoios (recursos humanos) – é necessário também conhecer os recursos e apoios da comunidade, identificar as pessoas chave e as suas funções (família, amigos, profissionais...).
- Explorar as alternativas.
- Analisar as opções – analisar o mercado laboral, as empresas, comunidade e distintas ocupações e trabalho dentro de cada grupo ocupacional, sendo necessário analisar as opções e analisar as vantagens e desvantagens destas.
- Pôr em marcha um plano de acção.
- Avaliar os progressos e rever o plano – desenvolvimento de um plano no qual se ajude a pessoa com atraso mental a tomar decisões informadas.
- Identificar conexões e recursos (recursos económicos...) – quem escutará..., quem te apoiará...”

Verificamos, efectivamente, que a transição para a vida activa (TVA) constitui um grande desafio, uma preparação exigente cujas ideias base se inscrevem principalmente nos seguintes aspectos: plano cuidadoso, bem estruturado, atempado, visão de futuro, procura de apoios, conhecimento de recursos, pessoas chave, exploração de alternativas, análise de opções, plano de acção e avaliação de progressos, cujo objectivo último se traduz na obtenção de uma vida comunitária com qualidade.

Parece não existir dúvidas quanto à necessidade dos jovens com atraso mental serem membros activos e participativos na comunidade e percebemos que o nível de participação passa pela inclusão, tendo sempre em conta os princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todas as pessoas têm direito. A construção desses valores está ligada à criação de uma sociedade inclusiva, sendo a escola a entidade privilegiada capaz de promover modelos culturais centrados na pessoa. É muito difícil o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, sem uma concepção que valorize a profundidade do ser humano. A integração e inserção na vida activa, dos indivíduos com atraso mental ou outras problemáticas passam naturalmente pela valorização construtiva do ser humano.

## 2. CONCEITO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

Qualquer tipo de transição, seja ela laboral, académica ou cultural, implica uma mudança, um corte no ritmo a que se estava até então habituado. Durante a vida existem diversas situações de transição, todos passamos por elas e às quais podemos manifestar reacções variadas conforme a maior ou menor capacidade adaptativa de cada indivíduo à nova situação. Chega o momento de ir pela primeira vez para a escola, chega o momento de ir para o primeiro emprego, chega o momento de casar, de ter filhos...

Assim, o termo transição remete-nos facilmente para uma passagem entre duas realidades e ao mesmo tempo implicitamente parece sugerir um afastamento entre um mundo menos exigente que é aquele de onde se sai, para outro mais exigente que é aquele em que se entra.

Jenaro (1999), no conceito de transição fala-nos, igualmente, de uma passagem de um estado ou lugar para outro, sugerindo ainda a ideia de caminho, de viagem que se delinea com outros. Refere que quando se planifica uma viagem, começamos por estipular em primeiro lugar, onde queremos ir. Ora, aqui a autora realça a ideia de que uma mudança pressupõe a necessidade de esboçar um plano, de projectar um roteiro de orientação preciso para iniciar o percurso.

A Labor Force Survey (EC, 2009) advoga que a transição da escola para o trabalho não é linear, que à saída da escola não se segue, obrigatoriamente, o início do trabalho. Ela é progressiva e os jovens vivenciam períodos alternados de estudo e de trabalho.

Para Vega (2001, cit. Oliveira, 2007:55), existem algumas características que são comuns aos processos de transição e susceptíveis de provocar variadas experiências, situações de sucesso e/ou fracasso e também uma certa inexactidão desde o início até ao fim da etapa:

- “Representa um intervalo de tempo especial onde os acontecimentos se precipitam.
- Supõe mudança e descontinuidades entre os diversos ambientes.
- Apela a uma ruptura da experiência pessoal.
- Supõe sucessão de momentos críticos.

- Pode deixar marcas, já que é necessário assumir riscos.
- Requer transformações e processos de adaptação pessoais que comprometem o crescimento ou o desenvolvimento.
- Pode ser acompanhada de situações traumáticas.
- Pode estar associada a «desapegos libertadores» (Gimeno, 1996, cit. Vega, 2001) ”.

Ainda segundo o mesmo autor e na mesma obra, salienta que, as transições acarretam um custo pessoal, institucional e social, considerando-se a transição para a vida activa a mais drástica de todas ao nível das repercussões pessoais e socioeconómicas. Faz referência, ainda, às dificuldades que as instituições possuem na preparação adequada dos jovens para a transição, apontando dificuldades ao nível da implementação de estratégias para evitar o compasso de espera entre o final da escolaridade e o início do trabalho remunerado

Transição pode implicar, portanto, passagens súbitas com interrupções descontínuas entre contextos por exemplo, mudanças de papéis, de rotinas, de relacionamentos interpessoais. Como consequência, num processo de transição podem co-existir uma série de factores susceptíveis de ansiedade, desorientação, medo e incapacidade, podendo condicionar a adaptação do indivíduo ao novo ambiente.

No caso de jovens portadores de atraso mental, é compreensível que a fase da transição para a vida activa adquira um sentido vital e mais determinante comparativamente com as pessoas sem este tipo de características, em virtude das suas próprias limitações mas também dos obstáculos e fragilidades existentes no meio físico e social concebido para a maioria das pessoas e pouco adequado às necessidades das minorias.

Casal *et al.*, (1990) consideram que o conceito de transição para a vida activa pode ser visto de duas formas distintas:

- Transição como passagem da escola à vida adulta – período compreendido entre a saída do sistema escolar e a obtenção de emprego.

- Transição como passagem da adolescência à vida adulta – abarca um período muito mais amplo, em sentido temporal, incluindo todo o processo social (autonomia social e familiar).

Segundo o Relatório Síntese da European Agency, considera-se que nessas definições surgem sempre três ideias base (2002:9):

- 1) *Processo* – no sentido do trabalho prévio requerido e do período de tempo necessário para a transição.
- 2) *Transfer* – na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro.
- 3) *Mudança* – em toda a realidade pessoal.

Por sua vez, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2002) sugere que a transição para a vida activa é, apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas.

O International Labour Office (2000) por seu lado apresenta uma definição de transição adaptada aos jovens com deficiência. A transição para a vida activa consiste na mudança de estatuto (p. ex estudante para trabalhador), o que equivale a dizer que a nível social se está perante uma transformação e consequentemente uma mudança a nível pessoal, nomeadamente, de uma situação de dependência para outra de independência, abrangendo questões pessoais como a auto-estima e vivência com os outros.

De facto, para a entrada bem sucedida para uma actividade produtiva, faz-nos compreender que a actividade profissional para além do objectivo imediato de assegurar um rendimento de sobrevivência, única forma de estar na vida com dignidade, tem uma função predominante para a realização pessoal e social da pessoa, como para a aquisição de um saudável sentido de autonomia.

A este propósito, a European Agency (2002:10), formula a ideia de que a transição segue os princípios básicos daquilo que modernamente é mais aceite. A sua definição é simultaneamente uma recomendação: “a transição para o emprego é uma parte de um longo processo, que cobre todas as fases na vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. Uma vida boa para todos bem como um bom trabalho para todos são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se atinja tal processo. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego”.

Nesta óptica de análise, poderiam ser assinaladas outras definições, contudo todas elas apontam no sentido de tornar os jovens, e no específico, as pessoas com atraso mental, integradas convenientemente na sociedade, com qualidade de vida e com a realização das suas aspirações.

Julga-se oportuno aqui expressar, que segundo a European Agency (2006:12), “existem aspectos chave que devem ser considerados na transição tendo em atenção os problemas existentes, os quais estão relacionados com o conceito de transição. São eles:

- A transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de política.
- A transição deve garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual.
- A transição necessita da implementação de um plano educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar.
- A transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas.
- A transição requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno experiencie as efectivas condições de trabalho.

- A transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulta”.

Há pois matéria para alimentar a ideia de que o processo de transição para além de ser inevitável é composto de desafios que requerem uma planificação e uma articulação muito estreita e exigente. Para que o processo de transição seja eficazmente avaliado a escola deverá continuar a manter contacto com o seu ex-aluno durante algum tempo após a saída da escola, para assim se certificar da sua progressão, situação social, laboral e familiar.

Desde os anos finais de escolarização, com a consequente orientação vocacional, formação profissional, passando pela colocação/integração na vida activa, acompanhamento pós-colocação profissional, culminando com o fim do acompanhamento pós/integração, são todo um conjunto de etapas pelas quais um jovem com atraso mental passa ao transitar para a vida activa, as quais necessitam conforme foi já referido, de um acompanhamento de todos os organismos que o ajudam a transitar para essa nova fase da sua vida. A escola possui um papel fulcral na preparação do aluno para a transição através do planeamento e da intervenção atempada, o que nos leva a pensar num processo que permita ao jovem mais independência e lhe traga um maior controlo da sua própria vida.

### **3. PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

Sendo a transição para a vida activa um conjunto de processos, estratégias, e mecanismos diferenciados que visam assegurar o êxito da inserção de um indivíduo no mercado de trabalho e na sociedade, cabe à escola, como refere a UNESCO (1994), proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais, o que de certa forma exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. É na escola que todo o processo de transição se centra, tendo os serviços de apoio educativo um papel de grande responsabilidade, uma vez que preparam o encaminhamento em ligação com a comunidade.

A problemática da transição para a vida activa tem suscitado o interesse e reflexão de profissionais que se dedicam à resolução dos problemas que esta fase coloca, sobretudo às pessoas com deficiência.

Na perspectiva de identificar obstáculos para o êxito da transição, Jenaro (1999:80) faz referência a barreiras que advêm da existência de crenças, as quais consideram que a educação geral e a “especial” se devem dedicar a actividades distintas, com objectos diferenciados e com profissionais distintos. Elas podem-se concretizar nas seguintes crenças:

- “O propósito da educação especial é diferente do resto da educação. Perante esta ideia podemos opinar que a escola tem por missão formar para a democracia, produtividade, autoconfiança, participação da comunidade e aceitação dos outros como seres humanos interdependentes. Deve também fomentar a auto-estima e o respeito de si mesmo e dos outros.
- Os estudantes de educação especial são muito diferentes dos da educação ordinária. Não são as diferenças entre os alunos que nos deve preocupar, mas sim como as suas diversas necessidades podem ser satisfeitas. Além do mais, o normal é encontrar nas aulas alunos com diferentes capacidades e necessidades educativas.
- Os serviços que necessitam os estudantes de educação especial são substancialmente diferentes dos da educação regular. Independentemente da modalidade formativa na que nos encontramos, os serviços devem ser destinados a dar resposta à pergunta: o que necessita o estudante para incrementar as suas oportunidades, de viver uma vida independente e produtiva quando seja adulto? É claro uma vez mais a necessidade de serviços individualizados: “Um estudante de cada vez”.
- Os professores requerem diferente tipo de formação para serem eficazes com alunos de educação especial. Esta visão da formação dos professores tem levado a que durante muitos anos e actualmente, que o tema incapacidade ocupe, no melhor dos casos, um lugar secundário”.

Perante estes obstáculos, podemos construir pontes que passam pela percepção da escola como um lugar onde (ISDD and Department of Special Education, 1996, cit. Jenaro, 1999:81):

- “Cada estudante é considerado individualmente.
- Os estudantes formam um grupo heterogéneo.
- Os ambientes da aprendizagem são flexíveis, apoiam-se uns nos outros.
- Todos os alunos possuem diversas necessidades que podem ser satisfeitas dentro e fora da escola.
- Cada estudante tem objectivos sobre a sua transição.
- Os professores vêem-se a si mesmos como membros fundamentais da equipa do estudante e a direcção reconhece que um dos seus recursos mais valiosos são os professores e o resto do pessoal.
- A comunidade mostra tanto entusiasmo pelos sucessos dos estudantes como mostra cada vez que ganha a sua equipa de futebol.
- Os membros da comunidade compartilham esta visão, porque eles também foram à escola, e aprenderam a ser cidadãos produtivos, com confiança, respeito e aceitação dos demais como seres humanos e independentes”.

Aqui podemos verificar todo um conjunto de procedimentos que obstaculizam a resposta educativa capaz de atender à diversidade e da criação de uma escola para todos, acabando por transparecer a ideia de nos dias de hoje persistir uma marcante situação de desigualdade e discriminação. A ideia de escola inclusiva pressupõe, sem dúvida, a adopção de práticas pedagógicas que respondam com qualidade à generalidade dos alunos e em particular aos alunos de NEE, no contexto de sala de ensino regular, temática abordada amplamente no capítulo anterior.

Ainda de acordo com Azevedo (2005), podemos encontrar uma série de obstáculos no acesso ao emprego por parte das pessoas com deficiência e que se podem resumir em:



- Falta de maleabilidade no ajustamento dos postos de trabalho e nos horários de trabalho.
- Informação insuficiente e falta de visão dos empresários acerca da importância e das possibilidades de emprego das pessoas com deficiência.
- Obstinação no investimento de adaptações necessárias que promovam o emprego das pessoas com deficiência.
- Para adaptação de instalações e criação de lugares de trabalho adequados, existe falta de apoio a nível financeiro aos empregadores.
- A falta de empregos a nível geral tem tendência a marginalizar ainda mais as pessoas com deficiência.
- Falta de conhecimento relativo aos incentivos à contratação de pessoas com deficiência.
- Os benefícios fiscais em articulação com emprego de pessoas com deficiência são por vezes desconhecidos.

Também de acordo com um estudo realizado em Portugal no âmbito do projecto “educação e transição para a vida pós escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada” e publicado pelo Ministério da Educação (Costa *et al.*, 2004:56-56), são referidos uma série de problemas de entre os quais se destacam os seguintes:

- “Dificuldades inerentes à realização de experiências de tipo laboral em empresas (falta de emprego e de empresas que recebem estes alunos para estágio ou emprego; atitudes de rejeição, desconhecimento, falta de solidariedade por parte das empresas).
- Dificuldades inerentes aos alunos (falta de competência para actividades laborais e falta de preparação ou habilitações; dificuldades genéricas relacionadas com a integração social e laboral; falta de competências no comportamento adaptativo; dificuldades relacionadas com as incapacidades; dificuldades relacionadas com a autonomia; baixas ou erradas expectativas, falta de auto-confiança, ou dificuldade de tomar decisões).

- Dificuldades inerentes ao sistema educativo ou à escola (falta de meios humanos; dificuldade em organizar programas de formação e de transição; falta de meios financeiros, condições materiais, recursos práticos; dificuldades relativas ao sistema educativo (...)).
- Dificuldades relativas à formação laboral (falta de reposta ou resposta inadequada dos Centros de Formação para pessoas com deficiência e falta de resposta do IEFP e Centros de Emprego; dificuldades relativas à falta de cursos de formação ou formação inadequada, dificuldades de formação nos locais normais de trabalho).
- Dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da escola (falta de apoio dos serviços oficiais e instituições privadas a estes alunos e suas famílias; falta de emprego protegido).
- Dificuldades inerentes ao local de residência (dificuldade de aceitação pela sociedade; distância de grandes centros; carência de transportes).
- Dificuldades inerentes à família (baixas expectativas; não aceitação dos problemas das crianças ou jovens; não aceitação dos programas propostos; dificuldade para colaborar na sua educação; problemas sócio económicos ou familiares).
- Legislação (inexistência de legislação; não aplicação da legislação existente).
- Problemas da comunidade (dificuldade em estabelecer parcerias com instituições/empresas; dificuldade em arranjar postos de trabalho; falta de transportes; atitudes da comunidade; falta de estruturas especializadas para receber estes alunos”.

O panorama é deveras preocupante existindo necessidade de se criarem condições para que os jovens possam concretizar os seus sonhos. Os problemas continuam a persistir e devem obrigar a uma reflexão profunda de forma a permitir, por um lado, catalogar as causas da permanência destes obstáculos e, por outro lado facilitar a sinalização e a tomada de medidas para que o cenário se torne menos sombrio. A sociedade em geral e, em particular as famílias, deverão dar uma atenção especial a estes princípios uma vez que a escola sozinha não será capaz de levar a bom porto esta missão.

Fundamenta-se assim, que a transição para a vida activa delineada entre professores, pais e próprios alunos, empregadores e todos quantos dela devem fazer parte, torna-se menos problemática, se existir uma articulação estreita entre todos. No que concerne à questão do envolvimento ao nível mais geral da sociedade no processo da transição merece da nossa parte também alguma reflexão.

Sola *et al.*, (2005:109) adianta neste contexto que “os itinerários das pessoas com incapacidades estão condicionados, no plano social, pelas instituições económicas, sociais e culturais”.

Sampaio (1996:175), a propósito do desajuste entre o mundo real e aquele que está presente no plano escolar, põe a tónica na concepção da escola e a sua função, “abalada por uma crise cultural que afecta as relações sociais e altera as concepções da sociedade e das instituições (...) é preciso pensar a escola enquanto organização social”.

Nesta linha, e para o mesmo autor as pessoas em si, os alunos e os professores possuem uma importância reduzida e relativa, o que não deixa de ser curioso é que a escola mesmo não sendo o que as pessoas querem é importante para toda a gente.

“A organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade, das leis, normas, objectivos, etc. A finalidade da educação é concretizar essas orientações. De acordo com este modelo de sociedade em que temos vivido, não é a pessoa enquanto sujeito humano a preocupação nem o valor central. O que predomina são os interesses económicos, o desenvolvimento tecnológico e as vantagens materiais que podemos tirar daí, orientadas cegamente para o consumo ilimitado de bens materiais” (Sampaio, *op. cit.*, p. 178).

Nesta óptica de análise, quando o jovem transita da escola para a vida activa, o seu projecto de vida poderá estar sujeito a transformar-se num outro projecto de vida que pode nada ter a ver com o seu.

Poder-se-á dizer que a escola nesse sentido, trabalha e desenvolve os seus alunos como se estes fossem um “pedaço de barro” com vista à obtenção de diplomados em qualquer coisa, tendo em vista as solicitações da sociedade. Embora isolada desta, a escola não deixa de condicionar os alunos a essa mesma sociedade, uma vez que reproduz os seus parâmetros culturais por ela criados. Por isso, a escola é um instrumento com uma certa analogia à sociedade. Do mesmo modo que a sociedade pretende tornar semelhantes e

normalizar os comportamentos, a escola tenta padronizar a organização dos conhecimentos.

Os professores, são os mais fiéis suportes da organização sociopolítica ou socioeconómica que determina o estatuto da escola. Desta forma, as aprendizagens escolares são vistas sob o aspecto cognitivo diferente dos valores do indivíduo e da sua perspectiva sócio-afectiva.

É, portanto, necessário que os professores actuem na sala de aula sabendo porque razão fazem isto ou aquilo, sabendo qual o contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao progresso no conjunto das matérias. Todavia, apesar de se pretender da escola uma educação voltada para o desenvolvimento da pessoa, vivemos numa sociedade onde o sucesso e o aspecto material são valores completamente estereotipados e que falam mais alto. Constantemente na própria televisão é reforçada essa imagem, só que esse sucesso, daquela forma, é qualquer coisa que não pode ser generalizável.

É importante não sermos iguais aos outros, sermos nós próprios e isto só pode acontecer quando não existe um padrão único que a sociedade ou escola pretendem veicular.

De facto, cada vez mais o sucesso é associado à procura obstinada de uma posição materialmente favorecida e conseqüente ascensão social, objectivos estes que estão ligados à formação académica. Privilegia-se a competição e o poder, acabando por se estimular o “ter” em detrimento do “ser”. É aqui que a escola parece ter um papel preponderante em definir quem pode atingir esses objectivos com valor académico que são definidos socialmente. Tanto os jovens como os pais sabem precisamente que estes tipos de projectos se encontram ligados ao sucesso escolar, pois o contrário impossibilita de realizar as suas aspirações.

Pensamos que a escola deve socializar apostando no espírito crítico e criativo, na livre iniciativa dos alunos independentemente das condições de trabalho. Para lidar com as dificuldades dos seus alunos, deve estar aberta a uma nova mentalidade e a novos valores, onde exista mais respeito, tolerância, compreensão e menos espírito competitivo. Seria importante reflectir sobre novas estratégias, dar mais ouvidos aos alunos e às famílias, tendo em atenção o contexto onde a escola funciona. Para se tornar mais fácil, o professor deveria possuir um conhecimento mais profundo das características dos seus alunos, ir ao

encontro das suas reais aspirações, tomando atenção às suas atitudes e à forma como vai ou não “moldar” os seus comportamentos.

A escola deve ser um local de educação que assegure uma maior estabilidade psicológica e promova a felicidade a todos quantos a frequentam e chegado o momento de pensar na sua inserção na vida activa importa que os jovens e as famílias não se sintam entalados e angustiados por um sistema bloqueado que os faça desistir de realizar os seus sonhos.

Num estudo, incluído no relatório síntese transição da escola para o emprego elaborado pela European Agency (2002), salienta-se que tanto o sector da educação como o do emprego se encontram relacionados no que concerne à transição para a vida activa, mas tanto um como outro possuem áreas problema, conforme se pode verificar no quadro que se segue:

| <b>Educação e formação</b>  | <b>Emprego</b>   |
|---|--|
| <p><b><i>Alta percentagem de abandonos:</i></b></p> <p>Um grande número de alunos inicia o ensino secundário, mas uma grande proporção não termina os seus estudos. Embora os dados não sejam precisos, pode afirmar-se que um grande número de alunos com necessidades especiais não atinge, na educação, os programas educativos que era suposto seguirem (OECD, 1997).</p> | <p><b><i>Alta taxa de desemprego:</i></b></p> <p>As pessoas com deficiência estão em desvantagem no que respeita ao emprego. A taxa de desemprego entre as pessoas com deficiência é significativa – duas a três vezes mais alta do que as dos não deficientes (ILO, 1998).</p>  |
| <p><b><i>Baixo nível de acesso à educação e à formação:</i></b></p> <p>As estatísticas europeias sustentam o argumento de que as pessoas com deficiência estão em desvantagem no mercado de trabalho, não porque tenham uma incapacidade associada à deficiência, mas devido ao baixo nível de acesso à educação e à formação (ILO, 1998).</p>                                | <p><b><i>Baixo nível de acesso ao emprego:</i></b></p> <p>As pessoas com deficiência encontram normalmente mais dificuldades em conseguir emprego e permanecem mais frequentemente em situação de desemprego de longo termo (Lauth, 1996).</p> <p>As políticas dirigidas às necessidades específicas das pessoas com deficiência parecem não estar integradas nas políticas globais para esta área, em particular as relacionadas com o desemprego de longo termo e com a adaptação das condições que facilitam a integração na vida laboral (EC, 1998).</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b><i>Falta de/ou qualificações limitadas:</i></b></p> <p>O baixo nível de educação e a falta de qualificações têm sido citadas como razões para as pessoas com deficiência não serem bem sucedidas na obtenção de emprego. Os dados actuais mostram que às pessoas com deficiência faltam as apropriadas qualificações par o emprego (ILO, 1998).</p> | <p><b><i>Dificuldades em enfrentar mudanças nas condições de trabalho:</i></b></p> <p>As condições de trabalho estão em mudança. O crescimento do emprego requer uma estratégia ofensiva que promova um aumento da oferta, mais do que uma estratégia defensiva. Isto requer investimentos na capacidade física nos conhecimentos e nas competências (EC, 1996).</p> |
| <p><b><i>Subestimação das capacidades:</i></b></p> <p>Professores, pais e público em geral, frequentemente subestimam as capacidades da pessoa com deficiência para desempenhar um emprego competitivo remunerado (UNESCO, 1994).</p>   | <p><b><i>Atitudes negativas dos empregadores:</i></b></p> <p>Existem ainda estereótipos por parte dos empregadores. Muitas vezes falta-lhes uma clara compreensão das qualificações e capacidades das pessoas com deficiência (ILO, 1998).</p>   |
| <p><b><i>A formação vocacional nem sempre está relacionada com a prática:</i></b></p> <p>A formação vocacional precisa de mais informação sobre as competências exigidas pelos empregadores (EC, 1992).</p>   | <p><b><i>Contactos limitados ou falta de contacto com a educação:</i></b></p> <p>A cooperação entre a educação e o emprego é descrita em muitas publicações como sendo limitada ou inexistente.</p>  |

Quadro 25. Áreas problema na educação e emprego (European Agency, 2002:12).

Através do mesmo relatório, que pretende partilhar questões relacionadas com a transição de jovens com necessidades educativas especiais para a vida activa ao nível europeu, relata-se a experiência e reflexão crítica de diversos profissionais envolvidos na área da transição para a vida activa, em 16 países da Europa. O relatório identifica os principais problemas e dificuldades através da revisão da literatura sobre o tema podendo ser agrupados nas seguintes áreas:

- a) Dados estatísticos – Segundo a European Agency (1998) e a Eurybase (1999), a comparação com outros países torna-se falível pois as informações estatísticas tornam-se bastante limitadas. A taxa de população que apresenta necessidades educativas especiais, na Europa, com idades abaixo dos 20 anos, situa-se entre os 3% e os 20% do total dos jovens com a mesma idade.

- b) Estatísticas complementares – Um grande número de alunos com necessidades educativas especiais inicia o ensino secundário, mas um grande número não o termina (OCDE, 1997).
- c) Acesso à educação e à formação – Os alunos com necessidades educativas especiais beneficiam das mesmas escolhas educativas que os seus colegas mas, na prática, apenas lhe são oferecidos programas orientados para a segurança social ou para trabalhos de baixo salário (OCDE, 1997). Eles não estão, necessariamente, interessados nas escolhas que lhes são propostas e os programas educativos e de formação nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Tornar os programas educativos mais relevantes e adaptados aos alunos poderá ser uma solução para vários problemas, incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição (European Agency, 1999).
- d) Preparação vocacional – A preparação vocacional destes jovens muitas vezes tem lugar em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões complexas. As pessoas com deficiência não recebem as qualificações exigidas para o emprego.
- e) Taxas de desemprego – A taxa de desemprego entre as pessoas com deficiência são duas ou três vezes superior às das não deficientes (ILO, 1998). Contudo, nestas percentagens não aparecem registados muitos dos indivíduos com necessidades educativas especiais. Daqui a necessidade de mudanças estratégicas governamentais, para que os portadores de deficiência possam ter um papel proactivo no planeamento do seu próprio futuro.
- f) Expectativas e atitudes – Todos os documentos estão de acordo sobre esta questão: professores, pais, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com deficiência. A cooperação é muito importante para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos em todos os sectores da educação (European Agency, 1999), incluindo a transição para o trabalho.

- g) Acessibilidade ao local de trabalho – Em muitos casos verifica-se a ausência de apoio pessoal e técnico, assim como ausência de apoio e informação aos empregadores.
- h) Implementações da legislação existente – Em alguns países a ausência de leis relacionadas com a transição para o emprego conduzem a um sistema inflexível.

Existem, portanto, barreiras que devem ser colmatadas, seja através de actividades de índole vocacional ou pré-profissional que promovam a transição e inserção dos alunos na vida activa, em comunidade, seja através da promoção de aquisição de competências mínimas para a integração no mundo laboral.

Nesta perspectiva, para que alguns problemas sejam solucionados, o estudo publicado pelo Ministério da Educação (Costa *et al.*, 2004: 80-81) elaborou algumas recomendações para que as entidades responsáveis tenham em linha de conta esta fase tão importante na vida de um indivíduo com atraso mental:

- “Dotação das escolas dos necessários meios humanos e materiais.
- Organização de programas educativos num sistema que articule as actividades realizadas no âmbito da escola e as de treino laboral realizadas em locais de trabalho da comunidade.
- Melhor articulação entre os serviços educativos, de emprego e de formação profissional.
- Melhores incentivos às empresas para os estágios laborais dos alunos e para o seu futuro emprego.
- Legislação mais adequada.
- Incentivar a constituição de equipas multi-sectoriais, englobando o pessoal da escola, de diferentes serviços da comunidade, os pais e os próprios alunos, para garantir uma acção coordenada e conjunta neste processo.
- Seja cometida à escola, em colaboração com equipas multi-sectoriais a elaboração de Planos de Transição para cada aluno em fase terminal de escolaridade.



- Seja definida a função do professor de transição e garantida a sua presença nas escolas”.

Nesse estudo do Ministério da Educação outras recomendações foram abordadas e algumas delas, como se poderá ver adiante, já estão e ser aplicadas, em virtude da legislação que veio trazer algumas alterações no processo de transição para a vida activa de alunos com atraso mental.

Para que a transição para a vida activa apresente menos dificuldades podemos ter em conta alguns passos na preparação de um aluno para essa nova etapa, que, como refere Jenaro (1999:81), passam por:

- “Identificar interesses e capacidades do estudante.
- Ajudar os estudantes a desenvolver, pôr em marcha e avaliar um plano de acção.
- Criar oportunidades de emprego:
  - Proporcionar experiências de emprego/trabalho na etapa escolar.
  - Desenvolver relações continuadas com empresários da comunidade.
  - Conseguir boa ligação estudante/trabalho.
  - Proporcionar apoios no trabalho.
- Criar oportunidades de vida independente:
  - Proporcionar experiências prévias em ambientes reais.
  - Proporcionar apoios no seu modo de vida”.

Como se pode inferir, a escola não se deve afastar do encargo que lhe está confiado, caso contrário surgirão insucessos em todo o processo.

A este propósito, afigura-se importante recuperar, os trabalhos desenvolvidos por Broomhead (2003:321) que estudou o desenvolvimento do currículo para alunos com problemáticas graves. O estudo demonstrou que, para uma transição da educação para o emprego ser bem sucedida, existem certos princípios fundamentais que deverão ser

incorporados na filosofia, na concepção das políticas, no planeamento, na prestação e na avaliação de um currículo, nomeadamente:

- “inclusão;
- independência;
- progressão;
- relevância curricular;
- estratégias de aprendizagem interactiva/experimental;
- desenvolvimento integral e aplicação contextual de capacidades de base em contexto;
- aprendizagem baseada na comunidade, se possível de natureza normalizadora, envolvendo trabalho colaborativo entre a educação e outros departamentos.
- apoios em meios adequados;
- elevadas expectativas dos alunos relativamente ao emprego na idade adulta;
- envolvimento significativo dos alunos na definição de objectivos, na avaliação do progresso pessoal, no registo dos resultados obtidos e na tomada de decisões;
- acesso a um sistema nacional credível de qualificações e acreditações”.

A autora em apreço preconiza que todos estes princípios têm implicações tanto para as escolas, famílias, empregadores, profissionais de educação, serviços sociais e de saúde, como para os indivíduos. Sublinha a importância de enraizar o currículo nas realidades do mundo exterior o chamado «currículo da empregabilidade» que deverá, através de uma gama de experiências adequadas, conferir um maior poder aos alunos, fornecer-lhes as capacidades de fazer escolhas e decidir, permitir-lhes o desenvolvimento de capacidades sociais apropriadas a ambientes de adultos não segregados, fornecer-lhes as capacidades básicas vocacionais e técnicas necessárias para a entrada no mercado de trabalho, assim como encorajar uma assumpção de riscos adequada. A autora também faz referência à necessidade de «experimentação» em contexto real com apoio adequado durante a educação, a formação e o emprego, devendo ser planeado e orçamentado de acordo com as

necessidades individuais e baseado na intenção de que o jovem prossiga em direcção a níveis mais elevados de independência (Broomhead, op. cit.).

Recentemente foi publicado o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro mencionando no seu preâmbulo, que “a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. O mesmo diploma estabelece no seu art. 1.º n.º 2 que “a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

De acordo com todas estas recomendações e de forma a facilitar a transição, será importante no seguimento do nosso trabalho analisar se estas recomendações são do conhecimento das pessoas envolvidas no processo e se estão a ser implementadas para a diminuição das enormes dificuldades inerentes ao processo de transição de jovens com atraso mental para a vida activa.

#### **4. PROJECTO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

Demandas de las personas con discapacidad

“Exigimos las mismas posibilidades de elegir y tener control sobre nuestra vida diaria, al igual que se les reconoce a nuestros hermanos y hermanas sin discapacidad, a nuestros vecinos e amigos. Queremos crecer en nuestras familias, ir a la escuela del vecindario, utilizar el mismo autobús que nuestros vecinos, trabajar en aquello que sea acorde con nuestro nivel educativo y nuestras capacidades, y tener una familia propia. Al igual que todo el mundo, necesitamos ser responsables de nuestras vidas, pensar y hablar por nosotros mismos” (Adolf Ratzka, Director de la European Network on Independent Living, cit. Jenaro:1999).

Todo o ser humano tem direito ao seu projecto de vida sem favor, compatível com as suas ambições e capacidades, tem o direito a ter uma vida normal tal como as outras pessoas, a possuir igualdade de oportunidades, e todos os apoios e os empenhos necessários para conseguir ser membro útil e activo na sociedade. Sem contudo deixar de lado a especificidade própria das diferenças individuais, tais princípios devem levar-nos a situar a

resolução dos problemas das pessoas com deficiência dentro das instituições para a população em geral para que todos possam viver no mesmo mundo e não em mundos distintos.

O projecto de transição pode ser visto como um processo multidimensional que se vai construindo ao longo do tempo, com o objectivo de conseguir no indivíduo a sua realização pessoal e profissional com o máximo de autonomia e responsabilidade.

“A realidade pessoal, educativa e vocacional faz parte de um processo complexo de tomadas de decisão, de qualquer indivíduo, na definição de um projecto de vida pessoal, que conduza ao seu próprio desenvolvimento vocacional” (Martins, 2001:112).

Segundo o mesmo autor e na mesma obra, o conceito de projecto de vida, é a oportunidade de em determinados estádios do seu percurso de vida, antecipar a sequência seguinte, o projecto acompanha as idades da vida, procurando preformar a idade subsequente. Na adolescência, os indivíduos com atraso mental são constrangidos a, individualmente, abstraírem-se do mundo escolar da infância e entrarem, através da imaginação, no mundo dos adultos (Boutinet, 1996).

De acordo com um leque mais ou menos variado de escolhas vocacionais, das quais depende o seu futuro, o jovem irá escolher entre dois níveis (Oliveira, 2007) que são o projecto de mobilidade e o projecto adulto.

Outros investigadores, (Rodriguez e Tomé, 1987), acrescentaram a estes dois níveis, um outro mais global denominado por projecto de vida. Resultaram assim três níveis:

- O projecto de orientação escolar (a curto prazo) encontra-se ligado aos desejos do adolescente, e também ligado aos sucessos, insucessos, aspirações e motivações do jovem ou falta delas.
- O projecto de orientação profissional, (a médio prazo) corresponde à inserção sócio profissional, dele fazendo parte factores ligados ao sucesso académico.
- O projecto de vida (a longo prazo) está relacionado com o estilo de vida e está interligado com as expectativas que o jovem pensa vir a ter quer ao nível familiar quer ao nível sentimental.

No processo da tomada de decisão sobre a definição de projecto de vida pessoal do indivíduo, quer seja ou não portador de deficiência, os aspectos como a realidade pessoal, social, educativa e vocacional fazem parte de todo um complexo conjunto de factores que deverão ser tidos em conta (Martins, 1999).

O projecto de vida tem sempre um carácter individualizado e deve preparar o jovem de acordo com os seus interesses e necessidades para enfrentar novos desafios e novas oportunidades. Temos de ter em atenção que a transição para a vida activa não deve ser encarada como um acontecimento ocasional, sim como um processo que se desenvolve ao longo do ciclo de vida do indivíduo, o que implica considerar os projectos de vida como estando em permanente construção.

Em todo este processo os pais podem ser considerados os melhores defensores dos direitos dos seus filhos. Só que por vezes temem o futuro, possuem uma sensação de falta de esperança e desconfiança nos projectos de vida. No estudo já referido e publicado pelo Ministério da Educação (Costa *et al.*, 2004), consideram-se problemas inerentes à família no processo de transição, as expectativas baixas, a falta de aceitação dos programas propostos, a falta de aceitação dos problemas dessas crianças, uma certa dificuldade para cooperar na sua educação e finalmente, os problemas socioeconómicos ou familiares.

Salvo raras excepções os pais são as pessoas que mais tempo passam com os seus filhos e são eles quem melhor os conhecem, daí que possam exercer uma forte e importante influência e ajuda na elaboração de um projecto de vida, mas como vimos nem sempre apresentam condições para tal, necessitando de ajuda. Para esses casos há que criar redes de apoio capazes de formar com os pais uma equipa capaz. Correia e Serrano (2008) apontam para a necessidade de alargar a formação aos pais para poderem contribuir correctamente na actuação dos filhos contribuindo, para o efeito, na necessidade de uma investigação na área da modificação do comportamento que muito contribui para demonstrar o sucesso dos pais nos programas dos seus filhos.

São os pais, a família, os professores e outros técnicos, os verdadeiros canais de comunicação que permitirão uma melhor integração do jovem na sociedade. Correia e Serrano (2008) põem a tónica na necessidade da educação não cair na jurisdição exclusiva dos profissionais, pois e de acordo com inúmeros estudos, os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção. Não sendo assim, os indivíduos portadores de deficiência vêm, muitas vezes, os seus projectos de vida

dependentes das orientações e decisões de técnicos e professores, pouco contribuindo eles próprios para a definição dos mesmos, deixando cair por terra os interesses pessoais, os seus sonhos.

Apesar do projecto de vida resultar principalmente das pessoas que se encontram mais envolvidas (amigos, professores, pais), não se pode abandonar sempre que possível, os desejos, interesses e concepções do próprio indivíduo. Os pais devem ser os primeiros a preocupar-se em ouvir e compreender os seus filhos, estar atentos aos seus desejos e necessidades, funcionarem como elo de ligação com os outros e dar-lhes sempre que possível o direito de escolha.

A experiência profissional acumulada ao longo dos anos junto de alunos com necessidades educativas especiais veio reforçar a ideia de que os professores devem igualmente preocupar-se em perceber melhor o que se passa com os jovens, dialogando mais com eles. De facto, os professores acabam por falar pouco com os seus alunos acerca de temas que os mesmos gostariam de discutir, mesmo fora do âmbito estritamente curricular. Deveriam falar mais abertamente e deixar os alunos expor as suas ideias.

Na elaboração de projectos de transição podemos-nos deparar com dificuldades, que segundo a European Agency (2002) podem limitar os resultados obtidos nesse processo, seja pela falta de valorização das capacidades apresentadas pelas pessoas com deficiência ou pela sensação de que os alunos nem sempre se interessam pela formação, pelos programas e escolhas propostos. Estas dificuldades deixam transparecer de certa forma como encaramos e desvalorizamos o desempenho desses jovens.

Na Declaração Mundial sobre educação para todos, aprovada pela conferência Mundial de Jomtien (1990), refere-se que:

“A diversidade, a complexidade e o carácter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se ampliem e se redefina continuamente o alcance da educação básica permanente e a constante redefinição do âmbito da educação básica de modo que as necessidades básicas, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação (...) desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis das do sistema escolar e sejam devidamente apoiados” (artº nº 5).

Verificamos, assim, a necessidade permanente de ajustar as propostas de formação para responder aos desejos dos alunos e respectivo apoio para o sucesso nas suas opções. Para Martins (1994), o desenvolvimento vocacional e pessoal implica um conjunto de

processos cognitivos que podem e devem ser objecto de um treino. Isto quer dizer que o desenvolvimento vocacional implica experiências que se devem viver, experiências que se devem tratar cognitivamente e experiências que se devem integrar lógica e psicologicamente.

Por conseguinte, Barroso (1995) salienta que as unidades de orientação escolar e profissional, tanto no sistema educativo como do sistema de formação profissional têm de ser consideradas como um recurso insubstituível no acompanhamento dos jovens. Estas devem achar nos planos de informação e sensibilização o esclarecimento, e o auxílio na estruturação de estratégias para a tomada de decisões.

Para a British Columbia (2005:6), “o modelo de plano de transição para jovens com necessidades educativas especiais identifica boas práticas que se baseiam em seis passos que caracterizam uma perspectiva de planeamento baseada na pessoa”:

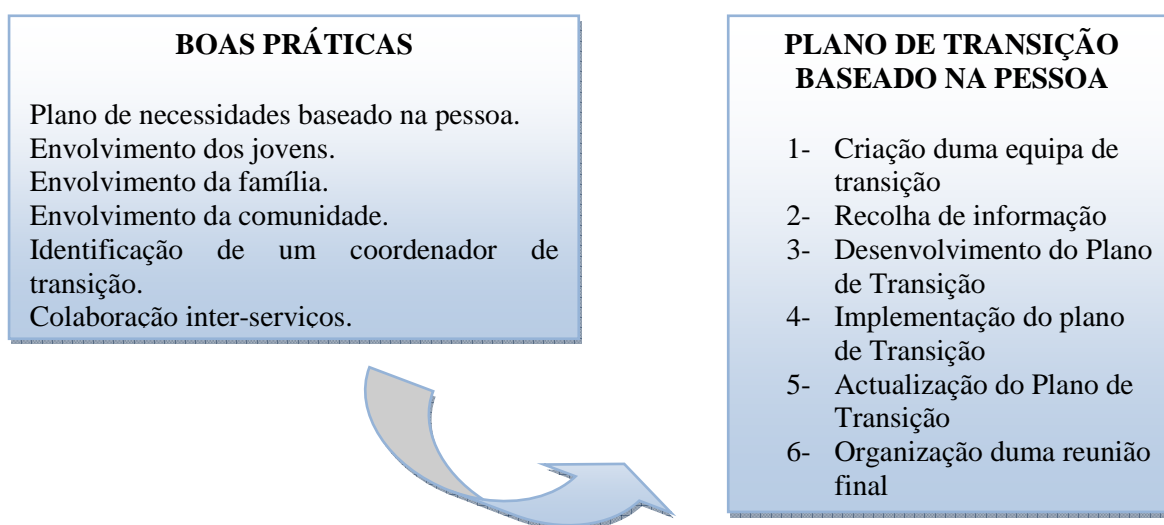


Figura 8. Modelo de transição para jovens com NEE (British Columbia, 2005:6).

Segundo este guia de apoio, apresentamos de seguida os seis passos mencionados na figura anterior:

Plano baseado na pessoa: no sentido de proporcionar à pessoa com NEE liderança no planeamento do seu plano e seu futuro. Estas estratégias como refere Maleta *et al.* (1992) têm o objectivo de criar apoios e oportunidades que lhe possibilitem tomar decisões sobre a sua vida.

Envolvimento dos jovens: o envolvimento dos jovens tem uma importância decisiva na medida em que o seu envolvimento no processo, permite escolher o que pretende para o seu futuro, colocando-o numa posição de liderança. É importante que os jovens “conduzam” este processo, para que o plano de transição seja um reflexo da sua pessoa e daquilo que pretendem alcançar e vá de encontro às suas aspirações, desejos e necessidades educativas dos jovens e suas famílias e não somente dos serviços que os apoiam.

Envolvimento da família: uma vez que na maioria dos casos a família são as únicas relações consistentes que os jovens têm, é fundamental que a família identifique os pontos fortes, partilhem os sonhos dos seus filhos, partilhem toda a informação relevante criando e lutando por um plano adequado para o futuro e ajudem a alcançá-lo.

Envolvimento da comunidade: os educadores, os responsáveis pelos serviços, os assistentes sociais, os representantes de escolas pós-secundárias entre outros, são parte fulcral na sociedade, daí que o seu envolvimento no planeamento seja essencial para o desenvolvimento de redes de apoio para o adolescente e para a sua família. O envolvimento de todos estes elementos permitem estabelecer a ligação no seio da comunidade e que se criem oportunidades de tipo profissional ou de tipo voluntário.

Identificação e utilização dum coordenador de transição: o “coordenador de transição” adota dentro da equipa de transição uma função importantíssima, a qual pode ser assumida por uma multiplicidade de pessoas, nomeadamente profissionais formados em transição, pais ou encarregados de educação, outros membros da família ou algum funcionário da escola.

Colaboração inter-serviços: a criação e execução dum plano de transição devem levar em linha de conta a cooperação entre serviços que apoiam a transição. Caso os serviços trabalhem de forma cooperante, podem utilizar os mesmos métodos, os mesmos mecanismos e as mesmas estruturas, o que torna mais fácil as respectivas actividades. Estes instrumentos podem traduzir-se em memorandos, protocolos e parcerias. Depois, é o envolvimento comunitário que faz com que se criem ambientes cooperativos e facilite as melhores opções e oportunidades de emprego para a independência da pessoa.



Também e de acordo com o mesmo documento, existem seis passos importantes no planeamento da transição baseado na pessoa (pp. 17-22):

“Construir a equipa de planeamento: esta equipa desenvolve metas, identifica problemas, cria soluções e estabelece ligações entre os serviços e os recursos da comunidade. A escolha desta equipa cabe ao jovem e à sua família e deve incluir pessoas que actuam nas redes de apoio do jovem tais como, colegas, amigos e membros da família que prestem um apoio informal. Deve nomear-se um coordenador de transição que terá como missão ajudar o jovem e a sua família a construir o plano de transição. Esta equipa pode incluir o jovem, os pais ou encarregado de educação, pessoal da escola, assistentes sociais, membros de serviços de adultos, membros de atendimento geral, membros da comunidade, e membros da rede informal de apoio do jovem.

Recolher informação: neste passo procura-se conhecer o jovem, as suas aspirações, sonhos e necessidades, o seu perfil, capacidades e talentos, identificando a progressão de passos necessários para tornar os sonhos realidade.

O desenvolvimento do plano de transição é um processo criativo: No desenvolvimento do processo de transição a equipa considera os objectivos do jovem e os serviços e apoios nas seguintes áreas: saúde, actividades de vida diária, habitação, finanças e gestão do dinheiro, amigos e socialização, transportes, educação pós – secundária e formação profissional, emprego, lazer, envolvimento na comunidade, associações culturais e apoio jurídico. A equipa deve identificar, as necessidades ou os passos que devem ser dados para apoiar os objectivos do jovem. Para que o plano tenha sucesso, a equipa deve identificar quem é o responsável por completar cada tarefa e quando devem ser realizadas.

Implementação do plano de transição: A implementação do plano de transição implica que se estabeleçam, responsabilidades e calendários. Deve ficar estabelecido pela equipa quem deverá fazer o quê, quando e como (...) O jovem, o coordenador da equipa e os pais podem decidir serem os responsáveis por garantir que os membros da equipa cumpram o que ficou determinado no plano de transição.

Actualização do plano de transição: O coordenador da transição deve marcar reuniões de *follow-up* e de actualização do plano, sempre que necessário e o jovem e a família podem iniciar o processo, identificando a necessidade da sua revisão.

Marcação da reunião final: O coordenador deve organizar uma sessão de finalização do planeamento. Nesta fase, os alunos devem estar perto de terminar a escola secundária. Aqui termina o plano de transição e identificam-se as tarefas e objectivos alcançados, assim como alguns dos objectivos que não foram equacionados ou atingidos”.

Há aqui, pois, matéria para alimentar a esperança de que é possível através de todo um trabalho de qualidade preparar o processo de transição com eficácia, embora se profile como sendo um desafio a todos os profissionais e a todos os envolvidos. Não será possível conseguir um processo de transição realista e positivo com formas individualistas de trabalho. Um processo de transição exige rigor e coordenação cujos papéis estejam bem clarificados.

Quem faz o quê?

Como o faz?

Com quem o faz?

O que é preciso para o fazer?

Também podemos aqui questionar e perspectivar a forma como poderá continuar o sucesso do indivíduo depois de ser elaborado o plano de transição.

Como continuar a apoiar e proteger o aluno com atraso mental durante a sua vida activa?

Pois há mais vida para além destes passos sugeridos pela British Columbia, na medida em que nos deparamos no dia-a-dia com inúmeras dificuldades típicas na manutenção do emprego e vida em sociedade, não fosse este tema de investigação de interesse e pertinente, precisamente, pela dificuldade de resolução.

Na tentativa de colmatar algumas das dificuldades, Costa *et al.* (2004:82) recomenda que “um projecto de transição deve ser apoiado por todos os intervenientes, o mesmo acontecendo em relação à vida pós-escolar de forma a que:

- Sejam definidas estruturas de atendimento aos jovens saídos da escola, em todas as localidades e regiões do país.
- As escolas mantenham um contacto com os seus alunos durante um ou dois anos após a saída da escola, de modo a conhecer qual a situação familiar, social e laboral e, com base nesse conhecimento poderem avaliar o processo de transição que foi realizado.
- Sejam desenvolvidos esforços no sentido de promover o acesso destes jovens ao trabalho.
- Se articule de forma mais eficaz, nomeadamente através da criação de parcerias, a acção dos serviços educativos e dos serviços de formação profissional e emprego, tendo em vista um acompanhamento continuado aos ex-alunos”.

Em suma, a transição da escola para a vida activa orientada para a gestão inclusiva da diversidade e pelos valores da igualdade de oportunidades e qualidade das respostas, pressupõe o desenvolvimento de uma série de requisitos e determinados princípios, que como verificamos, têm sido identificados por alguns estudos, merecendo ser assumidos, aplicados e reflectidos.

No relatório efectuado pela European Agency (2002) e na investigação realizada por Costa *et al.*, (2004), deparámos com diversos conselhos que vão ajudar a compreender melhor a forma eficiente de implementação do projecto de transição ao nível prático. Destacam-se os seguintes:

1- Implementação de medidas políticas e práticas – Torna-se imprescindível a criação de medidas ajustadas e a concessão de apoios e ajudas especiais para todos aqueles que, em virtude do atraso mental, não se encontrem em situação de igualdade para obtenção de um lugar na vida activa. A Constituição da República Portuguesa (1976) consagra no seu artigo 71.º o direito das pessoas deficientes “...à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres com os restantes cidadãos, sem quaisquer limites que não sejam os decorrentes da natureza e extensão da deficiência”. Cabe ao Estado a obrigação de definir as medidas de política e de promover os programas que permitem concretizar a integração sócio profissional da pessoa com deficiência.

Para a European Agency (2002:20), “a legislação, orientadora das medidas políticas e práticas, é absolutamente necessária para apoiar a implementação de um processo bem sucedido e para proteger os direitos dos jovens para que se tornem membros de pleno direito da sociedade. Os governos proporcionam e oferecem diferentes possibilidades, mas a implementação da legislação é, muitas vezes, difícil”.

A consideração do aluno com atraso mental não é só da responsabilidade da família e amigos, como também de toda a comunidade. Assim, o estado deve ter um papel de facilitar e de proporcionar a estes jovens o acesso a tudo aquilo a que qualquer outro cidadão tem direito, respeitando as suas peculiaridades.

2 - Participação do aluno e respeito pelas suas opções pessoais – O respeito pelas opções pessoais deve reflectir as escolhas pessoais do jovem garantindo a sua plena participação, bem como da sua família em todas as etapas do processo, necessitando de sentir que são parte integrante do processo de transição.

O aluno, a família e todos os técnicos envolvidos devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual, para que todos sintam que fazem parte do planeamento e participem com mais empenho.

3- Desenvolvimento de um projecto educativo individual – Segundo Vítor da Fonseca (1987, cit. Gonçalves, 1998:16-17) o plano educativo individual (PEI) reflecte “um programa de aprendizagem sem conteúdo específico, pois não visa a aquisição de uma técnica precisa ou de um saber. O seu objectivo não é a adaptação a um modelo preciso, mas preparar o indivíduo para a mudança, ou seja, torná-lo adaptável. Mais que adaptar, o PEI visa otimizar o funcionamento cognitivo de cada criança, jovem ou pessoa proporcionando-lhe um método de aprendizagem em que ela aprende a aprender. Com o programa educativo individual (PEI) o indivíduo torna-se mais perceptivo, mais preciso e motivado, uma vez que passa a ser portador de um melhor conhecimento das suas possibilidades”. O PEI referido desta maneira deverá estar direccionado para o progresso do aluno e mudanças a introduzir no seu percurso educativo.

Para além da elaboração do PEI também é necessário um plano individual de transição (PIT) para cada aluno quando alcance a fase final de escolaridade (Costa *et al.*, 2004). O PIT é baseado nos desejos e na motivação do aluno e inclui aptidões a obter, qualificações, possibilidades de trabalho e perspectivas, propiciando possibilidades de emprego, assim como um plano para futuro e um acompanhamento laboral. O PIT

concretiza o projecto de vida do aluno para uma vida em sociedade, respondendo quer às expectativas dos pais quer às dos jovens.

No relatório da European Agency (2002) os países envolvidos referiram a distinção entre um programa educativo individual mais centrado nos conteúdos da transição relacionados com a vida adulta e o emprego.

O relatório da European Agency (2006) que apresenta os princípios orientadores e as orientações práticas para o desenvolvimento de um PIT, estabelece distinções entre um programa educativo individual e um plano individual de transição. Um programa educativo individual é um documento que abarca os aspectos relacionados com a educação do aluno, sendo que, os aspectos pessoais e sociais nem sempre parecem desempenhar um papel importante mas apesar de tudo, devem ser tomados em linha de conta. O professor é o responsável pela sua elaboração em estreita colaboração com o aluno, a sua família e outros profissionais envolvidos. O plano individual de transição está intimamente relacionado com um PEI. Precisa de ser preparado dois a três anos antes do fim da escolaridade obrigatória, sendo considerado como um "espelho" da situação, desejos, motivação e capacidade do jovem. Este documento além de evidenciar os assuntos de transição relacionados com a vida activa, envolve os professores de todos os níveis de ensino em conjunto com o jovem, família e outros profissionais. Inclui ferramentas e métodos que asseguram um processo individual de transição visando a apropriação por parte do jovem (European Agency, 2006).

No que concerne ao PEI e ao PIT em Portugal, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro é a legislação mais recente, a qual tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. A DGIDC (2008:25) através do Manual de Apoio à Prática elaborado pelo Ministério da Educação menciona que "o programa educativo individual constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino aprendizagem." Ainda, segundo este manual, um PEI é um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente.

A elaboração e aplicação do PEI inserem-se num processo integrado e contínuo, realizado no âmbito de uma equipa pluridisciplinar (DGIDC, 2008).

Na transição de um aluno com atraso mental para a vida activa o PIT é um documento muito importante pois “consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional” (DGIDC, 2008:30). Neste documento o PIT apresenta outras características, dentre as quais destacámos:

- “Perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.
- Deve ser flexível, para responder a mudança de valores e experiências.
- Deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem.
- Deve definir as etapas que é necessário percorrer e as acções a desenvolver, para que o aluno consiga tornar real o seu projecto de vida.
- É elaborado pela equipa responsável do PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente nas áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional” (idem).

O PIT além de ser um documento que vai complementar o PEI, é essencialmente um documento que no caso em estudo se destina a promover a transição para a vida activa.

Conforme se pode aferir na figura abaixo a definição e implementação do PIT integra-se num processo activo que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade (DGIDC, 2008):

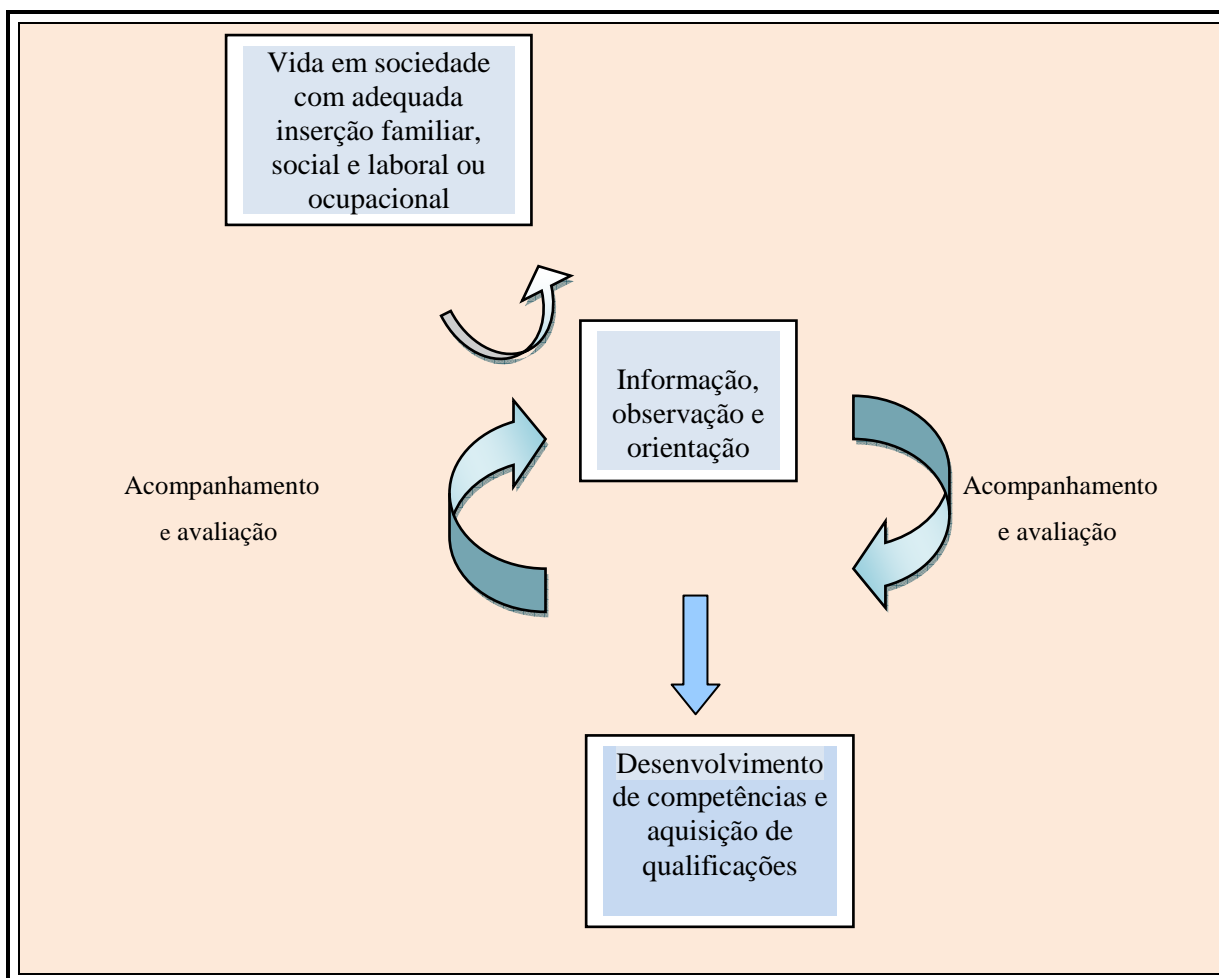


Figura 9. Processo de elaboração e implementação do PIT (DGIDC, 2008:31).

Para acentuar a forma como o PIT tem importância num processo de transição, deverá ser enunciado o preceituado no Decreto-Lei 3/2008, que, no seu art.º 14 n.º 1 consagra que, “sempre que o aluno apresente necessidades educativas de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo 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”.

O PIT torna-se, assim, num programa sem duração definida, que depende das características do sujeito, do envolvimento da família e das possibilidades que oferece o contexto em que o indivíduo se insere, acompanhando posteriormente a inserção sociolaboral do sujeito.

O aluno com atraso mental, ao longo do seu desenvolvimento escolar necessita de conseguir perceber a compreensão de que as estratégias promovidas possuem um objectivo prático, a serem utilizadas quando necessário, e que essas estratégias são um factor de grande importância para a integração na vida activa.

4- Colaboração e envolvimento de todos os profissionais envolvidos – Deve existir cooperação de todas as partes envolvidas (família, a escola, os empregadores, centros de emprego e outros serviços) no processo de transição, numa perspectiva de trabalho multidisciplinar.

No estudo publicado pelo Ministério da Educação (Costa *et al.*, 2004), os conselhos emanados indicam para a necessidade de, nas escolas portuguesas, existir um professor de transição cujas funções seriam claramente determinadas.

5- Relação escola/mercado de trabalho – Os alunos que vão efectuar uma transição necessitam de experiências em contextos reais de trabalho, para adquirirem maior autonomia, contribuindo muitas vezes para assegurar futuros empregos. Este tipo de formação prática durante o período escolar é muito importante, devendo as escolas promover o sistema dual, que implica o facto de a escola se ocupar da teoria, enquanto a prática laboral ser efectuada nas empresas ou outros locais de trabalho da comunidade (Costa *et al.*, 2004).

O projecto de transição para a vida activa de um aluno portador de atraso mental deve ter como finalidade que este tenha a oportunidade de desenvolver as suas capacidades e que lhe proporcionem o desenvolvimento da sua vida pessoal, que inclui a sua educação, formação e colocação profissional. Apesar da inserção laboral ser de importância fulcral, não podemos esquecer que na transição a escola tem que prestar especial atenção a outras dimensões, como o domínio familiar, comunitário ou tempos livres, contribuindo dessa forma para a construção do projecto de vida do aluno.

## **5. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O MERCADO DE TRABALHO**

Como já referimos, a inclusão do aluno com atraso mental no sistema educativo traduz-se num passo importante na sua trajectória tendo em vista a transição para a vida activa.



Porém, de pouco servirá se não se verificar a inclusão nos demais contextos da sociedade, especialmente ao nível do mercado de trabalho.

“Para a pessoa com deficiência, como aliás para a generalidade dos cidadãos, a obtenção de um emprego tem um significado que transcende em muito os aspectos estritamente económicos. De facto, o desempenho de uma actividade profissional perfeitamente identificada e reconhecida como tal, é uma ponte essencial para a afirmação e exercício do estatuto de cidadania, condições que estão indissociavelmente referenciadas ao reconhecimento social da “utilidade” de cada indivíduo na sociedade” (Cação, 2007:187). Toda a população em geral, para além de ter o direito, também tem a necessidade de se sentir realizada quer ao nível pessoal quer ao nível social. Quando se consegue conquistar a autonomia individual, além do próprio, as pessoas que o rodeiam também acabam por estar envolvidas e usufruir de forma positiva o bem-estar e autonomia daqueles.

O trabalho faz parte da natureza humana e tal com afirmam Whelan e Speake (1981, cit. Broomhead, 2003:308), “um emprego não é tudo na vida, mas na nossa sociedade é uma parte importante do ser humano”. O trabalho é parte integrante da natureza do homem e os jovens com atraso mental têm sido considerados como membros que se encontram dependentes da sociedade, a qual encara o emprego como fonte principal de rendimento

De acordo com Martins (2001:156), “é inquestionável a importância de um emprego na realização de qualquer indivíduo em particular para a sua auto-estima. Para a pessoa com deficiência, em particular, assume um papel terapêutico fundamental, que lhe permite o desenvolvimento das suas capacidades ao estabelecer uma relação afectivo-profissional, que lhe reforça o sucesso e lhe corrige o insucesso”.

Por vezes, são entregues actividades demasiado simples às pessoas com atraso mental, as quais nem sempre contribuem para o sucesso, pelo contrário, podem levar à exclusão ou ao fracasso, uma vez que aquelas inibem essas pessoas de demonstrarem o real valor que possuem no que concerne às suas capacidades. Como salienta Fernandes (2007:103) “não obstante as competências profissionais não se esgotarem nas aprendizagens académicas, este é um factor de exclusão face ao trabalho quando os níveis são inferiores ao requerido pelo mercado de trabalho. Além da melhoria a efectuar a este

nível, tem ocorrido uma forte aposta na formação profissional de pessoas com deficiência desenvolvida no âmbito do IEFP”.

Neste âmbito, a formação profissional contribui para preparar o indivíduo, não apenas de aptidões técnicas particulares de cada tarefa, mas também de aptidões de relação e de saber, que são elementares a uma integração bem sucedida.

Para Fernandes (2007:109), “o indivíduo com deficiência mental para além de ter de se confrontar com uma diminuição clara das oportunidades de emprego e com uma exigência por parte do mercado nem sempre compatível com o seu perfil, o facto de apenas beneficiarem de formação inicial acaba por ser insuficiente, quer ao nível da progressão na carreira ou da melhoria da sua situação profissional, quer ao nível da manutenção do emprego”.

Julga-se importante aqui realçar a ideia de que a problemática da transição para a vida activa se alarga num vasto leque de dificuldades e problemas, os quais transpõem e transcendem as capacidades de todos quantos programaram essa nova fase, incluindo o jovem abrangido. É que existem uma série de factores que sempre acabam por condicionar as pessoas menos capazes, uma vez que dependem de um sistema empresarial e até mesmo de vontades particulares que gozam de relativa autonomia na contratação ou não destes indivíduos.

Como iremos verificar adiante aquando do ponto sobre as Directivas Mundiais, Europeias e Nacionais para a inclusão/inserção da pessoa com deficiência na vida activa, o emprego é um direito reconhecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), nas Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades (ONU, 1993) para as pessoas com deficiência, na Constituição da República Portuguesa (1975) e em inúmeros outros dispositivos legais, quer nacionais, quer internacionais. Está no seu íntimo, ligado com a auto-estima, o reconhecimento social e dignidade da pessoa humana.

Não obstante as diversas medidas políticas com o objectivo de lutar contra a discriminação, o facto é que os dados estatísticos demonstram que as taxas de desemprego são mais elevadas entre a população com deficiência. De acordo com os dados disponíveis do último Censo, o grupo das pessoas com deficiência atingia em 2001, em Portugal, 382.784 indivíduos com idade de trabalho, dos quais 51.972 eram pessoas com um grau indefinido de deficiência mental. No que respeita ao exercício de actividade económica, constata-se, segundo os Censos 2001, que 9,5% estavam em situação de desemprego. Nos

dados mais recentes do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, 2004) do total de pessoas com deficiência que diligenciaram apoio junto dos centros de emprego, 21,3% obtiveram emprego, sendo que 12,1% os que alcançaram pelos seus próprios meios e 9,2% por recurso a estruturas de suporte.

Verifica-se que a taxa de ocupação da população com deficiência é baixa se a compararmos com a taxa de ocupação da população geral. Em Portugal em 2001 a taxa de ocupação da população deficiente era de 29%, conseqüentemente, cerca de 30% abaixo da taxa de ocupação da população em geral relativa às pessoas em idade de trabalhar.

Também as estatísticas da Comissão Europeia indicam que nos países europeus uma grande parte de pessoas com deficiência em idade de trabalho também está excluída do mercado de trabalho, sendo as prestações por invalidez a sua dependência. Isto apenas vem corroborar o facto de que a maior parte dos deficientes, relativamente ao trabalho, serem excluídos socialmente.

Os dados estatísticos constataam que se deve repensar os programas educativos para as pessoas com deficiência, assim como métodos de transição para a vida activa, adequando a formação profissional à nova realidade do trabalho, aos novos perfis profissionais, às novas profissões, sem nunca descurar as capacidades do próprio sujeito.

A este propósito, Nunes (2000:190) sustenta que se “constata por parte das diversas instâncias de formação, e dos diferentes serviços, uma consciencialização no sentido da necessidade de articulação entre estes de forma a uma conjugação de esforços e uma rentabilização de recursos que, isoladamente apenas servem de atitudes remediativas”.

De acordo com o relatório da Comissão Europeia, “o défice em competências, ou seja, a inadequação estrutural entre a natureza das competências oferecidas pelos interessados e as requeridas pelo mercado de emprego, são reconhecidas como um dos problemas chave que compromete as possibilidades de conseguir e manter um emprego” (Commission Européenne, 1999:13).

É precisamente com o objectivo de se encontrarem algumas soluções para o problema do emprego de indivíduos com incapacidades ou deficiência, que se julga pertinente referenciar alguns planos e programas a nível nacional que são promovidos e direccionados com vista à satisfação das necessidades prementes da inserção desses jovens no mercado de trabalho:

### Plano Nacional de Emprego (PNE)

Este plano, elaborado para 2005-2008 constitui uma resposta às recomendações feitas a Portugal pelo Conselho Europeu no âmbito da estratégia europeia para o emprego. Dentre essas recomendações, destacam-se:

- Fazer com que o trabalho seja uma opção para todos e arrastar o mais possível as pessoas para o mercado de trabalho.
- Procurar aumentar a adaptação dos trabalhadores e das empresas.
- O que se aprende ao longo da vida deve ser fruto de maior investimento.

No PNE, estipulado para o período referido, os instrumentos principais aí definidos para a promoção do emprego, prevenção e combate ao desemprego, foram direccionados para o desenvolvimento de programas específicos para pessoas com deficiência entre outros públicos – “Programa de Formação e Emprego de Pessoas com Deficiência”. Este programa assentava no reforço da articulação entre centros de emprego e várias entidades que operam no domínio da reabilitação, formação e emprego. Na directriz nº 19 do referido plano, foca-se que se deve “assegurar a existência de mercados de trabalho inclusivos, melhorar a atractividade do trabalho e torná-lo mais remunerador para os que procuram emprego, incluindo as pessoas desfavorecidas”.

### Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (PNACE)

É um programa elaborado para o período de 2005-2008 e aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005, intervém sobretudo na promoção e criação de emprego através de programas de formação profissional e emprego de pessoas com deficiência tendo em vista um melhor acesso ao mercado de emprego.

### Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI)

O PNAI, elaborado para 2006-2008 encontra-se dividido em três grandes prioridades, sendo a terceira aquela que se dedica às pessoas com deficiência. Este plano foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 166/2006, tendo como prioridade ultrapassar as discriminações, reforçar a integração das pessoas com deficiência, através do acesso a uma igualdade de oportunidades e direito ao exercício da cidadania, condições

como a acessibilidade, a educação, a qualificação e o emprego. O objectivo deste plano é que conseguisse abranger até 2008, 45.864 pessoas com deficiência através de acções de formação e integração profissional.

Como refere Neves *et al.*, (2007:108), “sendo a dinâmica do emprego de pessoas com deficiência multifacetada, as medidas de apoio ao emprego não poderiam deixar de ser dirigidas aos diversos agentes nela operantes – pessoas com deficiência, empregadores e integração profissional”.

#### 1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades (PAIPDI)

Este plano, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006 para 2006-2009, aponta no seu preâmbulo para a “estimulação e a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência de forma a garantir o acesso a bens que se encontram disponíveis à sociedade em geral, de forma a permitir a sua plena participação através de políticas integradoras e práticas sustentadas”. O objectivo deste plano resume-se ao seguinte (ponto 4.1 da referida Resolução):

- “Promoção dos direitos humanos e do exercício da cidadania.
- Integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas sectoriais.
- Acessibilidade a serviços, equipamentos e produtos.
- Qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiência ou incapacidade.
- Qualificação dos recursos humanos/formação dos profissionais e conhecimento estratégico”.

Ainda segundo o mesmo diploma, o PAIPDI com um período de 2006-2009, é composto por dois capítulos:

- O capítulo I -Intervenção e estratégias para a qualidade de vida, integra a parte mais substantiva das medidas, estando subdividido em três eixos de intervenção:

Eixo 1 – Acessibilidades e informação.

Eixo 2 – Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral.

Eixo 3 – Habilitar e assegurar condições de vida dignas.

- O capítulo II reporta-se às condições para a intervenção e execução do plano.

O PAIPDI vem assim alargar as oportunidades das pessoas portadoras de deficiência para que sejam incluídas no mercado de trabalho através de várias medidas que apenas o tempo poderá vir a confirmar, porque nem sempre as medidas políticas conseguem atingir os objectivos a que se propõem. Acaba por ser um plano que encara o percurso de vida das pessoas com deficiência e as suas diferentes fases da vida.

No que concerne ao nosso estudo, parte deste plano encontra-se direccionado para as pessoas com deficiência, com vista a dotá-las das capacidades necessárias ao desempenho dos diversos papéis sociais, sendo a finalidade última a aquisição de autonomia e independência. No caso especial do indivíduo com atraso mental, o emprego envolve um conjunto de responsabilidades e desafios que, muitas vezes trazem problemas ao indivíduo e, sobretudo, na sua relação com os outros e com o meio onde está envolvido. Contudo, e para que um jovem com atraso mental tenha uma boa integração no mercado de trabalho, além de medidas políticas, será necessário, como salienta Neves *et al.*, (2007, p. 192), “o desenvolvimento de metodologias de acompanhamento pós-colocação, preferencialmente o mais distanciadas possível do contexto laboral, mas suficientemente próximas para que a intervenção seja oportuna e eficaz”.

#### Grandes Opções do Plano (GOP)

As GOP para 2005-2009, aprovado pela Lei 52/2005, além de diversas medidas, abordam também uma política na estratégia de actuação em matéria de emprego e formação profissional das pessoas com deficiência através de:

- Aumento da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.
- Promoção da igualdade na oferta de formação profissional

- Integração de pessoas com deficiência nos cursos de formação destinados à população em geral, com a consequente integração gradual dessas pessoas no mercado de emprego e na formação regular.

### Programa Operacional Potencial Humano (POPH)

Recentemente surgiu este programa para 2007-2013 que no seu eixo prioritário nº 5, “apoio ao empreendedorismo e a transição para a vida activa”, compreende diversos instrumentos que têm como finalidade promover a qualidade e mobilidade do emprego, através de incentivos às empresas, do apoio à integração no mercado de trabalho e do apoio à transição de jovens para a vida activa, através de estágios profissionais, que tendam a criar as condições apropriadas à promoção do emprego.

As pessoas com deficiência, têm vindo, ainda que progressivamente, a conquistar direitos que se encontram subjacentes a todos: o acesso a uma profissão, o trabalho, a integração na sociedade, a independência económica e a sua própria autonomia.

Azevedo (2005:58-59) realça que “existe como sabemos, um desfavorecimento das pessoas com deficiência face ao emprego, no entanto, o emprego de pessoas com deficiência é já prática em muitas empresas (uma minoria obviamente) e o emprego de pessoas com deficiência constitui, suficientemente amadurecido e estudados, uma vantagem competitiva (...). As empresas reconhecem as vantagens económicas advindas da manutenção desses trabalhadores, além de contribuir com uma causa “responsabilidade social”, implicando consequentemente um melhoramento da imagem pública da empresa”.

Aliás, hoje em dia algumas empresas já incluem jovens com atraso mental nas suas organizações, os quais desempenham tarefas que vão ao encontro do seu nível de desempenho, tornando-se assim pedras fundamentais para a empresa.

Em síntese, podemos dizer que por um lado, o desempenho de políticas públicas que recaem sobre a qualidade de vida das pessoas com deficiência, para se tornarem eficazes, dependem da implementação de diversos factores não apenas financeiros, mas também organizacionais, técnicos e humanos. Por outro, é óbvio que a recessão económica com que nos temos debatido nos últimos anos reflecte-se nas baixas taxas de crescimento do mercado de trabalho, advindo dessa forma o desemprego em geral, não se vislumbrando boas perspectivas para esta camada da população, para que consigam a sua integração laboral.

## **6. INCENTIVOS POLÍTICOS NA CONTRATAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Como temos vindo a acentuar, a transição para a vida activa de alunos com atraso mental requer que se promovam políticas organizadas entre os serviços dos diferentes sectores envolvidos nesse processo. Para apoiar à transição pensámos que deverão existir cada vez mais políticas preventivas e activas que favoreçam a inserção na vida activa/mercado de trabalho destes jovens.

No art. 71º da Constituição da República Portuguesa vimos que o emprego é um direito reconhecido às pessoas portadoras de deficiência. Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) afirma que “no âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assume relevo na educação especial a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa” (art. 17º nº 3, alínea g).

Recentemente, o Dec-Lei 3/2008 desenvolve o processo educativo geral dos jovens com necessidades educativas especiais, fazendo referência à necessidade destes alunos possuírem um PIT destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional.

Uma das finalidades principais deste trabalho é dar a contribuição para se compreender as dificuldades pós transição para a vida activa de alunos com atraso mental. Apesar de ser consagrada na lei reguladora do sistema educativo, a transição apenas é orientada para um primeiro emprego, inexistindo referência a acompanhamento pós-escolar de alguns 2 a 3 anos, período esse, muito importante na efectiva inserção laboral. É claro que a transição para a vida activa de jovens com necessidades educativas especiais assume particular importância quando o jovem atinge o final da escolaridade obrigatória, uma vez que essa fase compreende actividades de preparação para a vida activa e de formação profissional, as quais são muito importantes. Contudo, nunca podemos descurar todo o processo seguinte de inserção no mundo do trabalho.

Ultimamente têm surgido diversos apoios institucionais e variada legislação de apoio à empregabilidade de pessoas com deficiência, que como veremos, se traduzem num claro propósito em incluir este grupo de pessoas no mundo laboral.



Neste contexto, podemos observar que através das estatísticas elaboradas pelo IEFP, nos últimos anos o mercado de trabalho tem sido mais acolhedor à colocação de pessoas portadoras de deficiência. O número de empregadores a contratar estes indivíduos já atinge os setenta por cento. Esta situação está intimamente ligada às atribuições de estímulos por parte do estado, mas também à atitude com que os empregadores encaram actualmente as pessoas com atraso mental, despindo-se de ideias falsas e preconceituosas.

## **6.1. APOIOS INSTITUCIONAIS À EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Actualmente, o IEFP é a instituição a quem cabe apoiar monetariamente os projectos relacionados com a integração dos trabalhadores com deficiência, que vão desde a orientação profissional, à formação profissional, apoio à colocação, até ao acompanhamento pós-colocação laboral. O objectivo destes projectos é a integração socioprofissional de pessoas com deficiência no mundo laboral, que se vão reflectir na qualidade de vida e autonomia dessas mesmas pessoas.

A legislação base que regula tanto os apoios a estes programas como a contratação de pessoas com deficiência resumem-se aos seguintes:

- . Despacho Normativo 388/79 de 31 de Dezembro.
- . Decreto – Lei 247/89 de 5 de Agosto.
- . Despacho Normativo 99/90 de 6 de Setembro.
- . Despacho 12008/99 de 6 de Setembro.

Reconhece-se, entretanto, que a legislação neste domínio pouca evolução sofreu, não seguindo a mudança operada ultimamente, encontrando-se por vezes desfasada da realidade económica, social e reabilitadora, o que, com certeza levanta obstáculos ao acesso, permanência e integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Vejam, então, quais os principais programas, medidas e instrumentos de apoio que visam assegurar a inserção e o direito ao trabalho das pessoas com atraso mental.

### Preparação pré-profissional

Este tipo de apoio, segundo o Despacho Normativo nº 388/79 “visa proporcionar a adolescentes com deficiência que ainda não tenham exercido uma actividade profissional, uma iniciação numa variedade de tipos de trabalho” (art.º nº 1), o que contribui para o seu despiste vocacional e futuro projecto de vida. O mesmo despacho, no seu art.º nº 2 delibera que “a preparação pré-profissional deverá incluir uma instrução, geral e prática, apropriada à idade dos jovens que convenha para:

- Continuar a completar a educação recebida anteriormente.
- Dar uma ideia do trabalho prático e desenvolver o gosto e a estima por ele, assim como o interesse pela formação.
- Revelar interesses e aptidões profissionais, facilitando, assim, a orientação profissional.
- Favorecer a adaptação profissional ulterior”.

Neste contexto interessa ressaltar que a preparação pré-profissional para as pessoas com atraso mental reveste-se de importância fulcral, pois constitui parte integrante do seu processo educativo, sendo da competência do Ministério da Educação a responsabilidade de efectuar este programa.

Por outro lado, o Ministério do Trabalho assegura a cooperação no que concerne às instituições privadas de solidariedade social através das seguintes ajudas (art.º 6º do referido despacho):

- “Apoio financeiro e técnico para a instalação de oficinas.
- Apoio financeiro e técnico para aquisição de equipamentos oficinais.
- Regulamento de vencimento a monitores de reabilitação profissional e participação nas acções de formação dos monitores e dos professores de trabalhos manuais”.

No que respeita ainda à preparação pré-profissional, julga-se pertinente mencionar o Decreto-Lei 3/2008 que de entre outras linhas de orientação, também aponta para a adequada preparação dos alunos com necessidades educativas para a vida profissional. Sob

esta concepção, o PIT, a cargo da escola, funciona também como um apoio ao aluno com atraso mental, no sentido de o preparar para a vida pós-escolar, promovendo a aquisição de competências sociais necessárias à sua inclusão na comunidade.

### Avaliação/Orientação profissional

Esta medida, cujo enquadramento legal se encontra no Decreto-Lei 247/89, tem como finalidade apoiar as pessoas com deficiência na tomada de resoluções vocacionais mais adequadas, sendo um processo de preparação dos jovens para a formação profissional mediante as possibilidades, motivações e capacidades. Segundo o IEFP, este projecto destina-se a pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 16 anos podendo abarcar avaliação/orientação profissional e estágio de validação da escolha, em oficina ou posto de trabalho.

Julga-se oportuno aqui expressar, que a nível educativo, as escolas possuem actualmente Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que também apoiam os seus alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal assim como do seu projecto de vida.

Neste contexto, Barroso (1995:29) refere que “as escolas e os centros de formação profissional devem ter serviços de orientação escolar e profissional”. O mesmo autor salienta que as unidades de orientação escolar e profissional, quer do sistema educativo quer da formação profissional, “têm de ser consideradas como um recurso insubstituível no acompanhamento dos jovens, actuando assim nos planos da informação, do esclarecimento e do auxílio na estruturação de estratégias para a tomada de decisões” (idem). A orientação profissional pode assumir-se, assim, como uma actividade de ligação entre o sistema educativo e a inserção na vida activa, pois é na escola que o jovem aprende a construir o seu projecto de vida, o que nos leva a dizer que a orientação profissional deve ser encarada como um forte apoio à construção do referido projecto.

Sendo os programas de orientação profissional um importante apoio na tomada de uma decisão vocacional, López e Sola (2003), expressam que, através de um programa de orientação vocacional é possível auxiliar os alunos nas informações necessárias para:

- Tomar conhecimento de si próprio e das possibilidades de relação com os outros e com o meio.

- Adquirir o entendimento acerca do mundo do trabalho, assim como as possibilidades de ofertas laborais.
- Consciencialização de uma eficaz utilização do tempo livre.
- Tomar o devido conhecimento relativamente aos factores que prescrevem uma boa planificação ao nível profissional.
- Possuir conhecimento de capacidades tendentes à sua auto-realização.

O objectivo primordial nesta fase será o de desenvolver, ao máximo, a autonomia e preparar o jovem para se realizar como ser social.

### Formação profissional

O processo de transição para a vida activa dos jovens com atraso mental, desenvolve-se com a formação profissional que integra programas de reabilitação individual adequados às possibilidades de emprego na comunidade. Essa formação determinará, em grande parte, a sua integração profissional, daí a actual importância dada aos projectos, às iniciativas e às expectativas que englobam esta matéria.

Em Portugal a formação profissional para jovens com atraso mental é um programa inserido na política de reabilitação cujo enquadramento legal se encontra actualmente suportado pelo Dec-Lei nº 247/89, definindo no seu artigo 7º que:

“o apoio à formação profissional é concebido de acções que visem dotar as pessoas deficientes, de idade não inferior a 16 anos, dos conhecimentos e capacidades necessários à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita alcançar e sustentar um emprego e progredir profissionalmente no mercado normal de trabalho”.

Por conseguinte, o encaminhamento para estes programas é baseado numa avaliação formal que tem em consideração as capacidades e limitações para o acesso aos referidos cursos. Assim, a formação profissional assenta num modelo de intervenção individualista, traduzido no plano individual de formação adaptado às características e limitações decorrentes de cada deficiência, uma vez que as pessoas com deficiência representam um grupo populacional bastante heterogéneo.

Nesta linha de estudo, o Dec-Lei nº 401/91 refere que “a formação profissional é o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional. Esta preparação consiste na aquisição e desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional. A formação profissional abrange designadamente, áreas profissionais, profissão e postos de trabalho (art.º 13), e pode revestir modalidades diferenciadas, tais como iniciação, qualificação, aperfeiçoamento, reconversão e especialização (art.º 12) ”.

O objectivo da formação profissional prende-se com a qualificação técnica do indivíduo, com a finalidade de o preparar para um determinado perfil, com a intenção de proporcionar às pessoas com deficiência as capacidades e conhecimentos fundamentais para que possam obter uma qualificação profissional que lhes permita conseguir e sustentar um emprego e progredir profissionalmente no mercado de trabalho.

De acordo com o Dec-Lei nº 247/89 no seu artº nº 7 “o apoio à formação profissional é concedido a acções que visem dotar as pessoas deficientes, de idade não inferior a 16 anos, dos conhecimentos e capacidades necessários à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita alcançar e sustentar um emprego e progredir profissionalmente no mercado normal de trabalho”. A formação profissional deve ser individualizada e assente em planos individuais de formação, com duração máxima de quatro anos, para pessoas portadoras de deficiência com idade mínima de 15 anos e estruturada em 3 fases:

- 1ª Fase - Recuperação e actualização de competências pessoais e sociais (duração máxima de 1 ano).
- 2ª Fase - Qualificação profissional (duração máxima de 2 anos).
- 3ª Fase - Formação em posto de trabalho (duração máxima de 1 ano).

Ainda conforme o Dec-Lei nº 247/89, no que respeita aos apoios técnicos eles “podem revestir as seguintes modalidades (artº 12):

- a) Preparação de programas;

- b) Organização documentação técnica e pedagógica;
- c) Acções formativas directas ou indirectas;
- d) Metodologia de aprendizagem;
- e) Acompanhamento dos processos de instalação de oficinas e de aquisição do respectivo equipamento”.

O mesmo diploma, no que diz respeito ao apoio financeiro para o investimento, refere que “os subsídios para despesas de investimento podem ser concedidos para a aquisição ou construção de edifícios, instalação ou de adaptação de oficinas e aquisição de equipamento oficial destinados a desenvolver acções de formação profissional” (art.º 15, nº 1). Por fim, de salientar que esta disposição legal contempla no seu art.º 17, que “os subsídios a conceder para o funcionamento das acções de formação profissional podem abranger as despesas a efectuar com:

- a) Recrutamento e orientação de formandos.
- b) Deslocações, alimentação, alojamento, remuneração e seguros dos formandos.
- c) Remunerações dos formadores, pessoal técnico não docente, administrativo e auxiliar.
- d) Amortizações.
- e) Formação de pessoal técnico não docente.
- f) Divulgação, avaliação e controlo das acções”.

Fundamenta-se, assim, que a formação profissional ao integrar diferentes modalidades e áreas profissionais tende a proporcionar respostas às características, necessidades e competências de cada pessoa. O processo de transição para a vida activa de jovens com atraso mental desenvolve-se com a formação profissional, que poderá determinar a integração profissional do indivíduo, daí a importância que deve ser dada aos projectos e iniciativas que englobam esta matéria. A formação profissional deve estar aberta a todos os jovens com atraso mental, cobrir todas as actividades para aumentar o leque de opções profissionais e adaptar-se, na medida do possível, à evolução que se vai operando no mercado do emprego existente na comunidade.

### Readaptação ao trabalho

Esta medida do IIEFP preconizada no Decreto-Lei 247/89, tem como objectivo proporcionar condições e processos de adaptação e compensação de limitações às pessoas que tenham adquirido a deficiência em questão durante a sua vida profissional, que lhes possibilitem um mais fácil desempenho de tarefas a partir do aproveitamento da experiência anteriormente acumulada.

Estes projectos apresentam as seguintes características:

1. Avaliação/orientação profissional.
2. Reabilitação/requalificação profissional.
3. Integração/reintegração no trabalho.

### Apoio à colocação

O apoio à colocação, regulado pelo Dec -Lei 247/89 e pela Resolução do Conselho de Ministros nº 81/00, tem como finalidade o apoio do processo de adaptação das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Têm direito a este tipo de apoio as pessoas portadoras de deficiência que se encontrem inscritas nos centros de emprego, que se encontrem desempregadas, que estejam empregadas e desejem emprego e as entidades empregadoras que efectuem contratos a trabalhadores portadores de deficiência.

O período de duração do apoio à colocação é de meio ano e os objectivos têm como intenção oferecer meios que tornem mais fácil a integração da pessoa com deficiência no mercado laboral, para que se torne mais autónomo. Este programa é composto pelas seguintes fases:

- Identificar quais os postos de trabalho que se encontram desocupados.
- Tendo em conta as características do candidato, averiguar o posto de trabalho que mais se ajuste ao candidato.
- Para que possa aceder ao emprego, será efectuado o necessário desenvolvimento das competências pessoais e sociais.

- Criação de apoios técnicos quer aos candidatos quer aos empregadores durante a colocação daqueles no posto de trabalho.

O apoio pós-colocação pode também envolver a necessidade de intervenções formativas de reforço de aptidões, ou simplesmente a criação de condições de apoio no espaço de relações da pessoa em causa.

### Acompanhamento pós-colocação

Possuindo um enquadramento legal idêntico ao ponto anterior, o acompanhamento pós-colocação tem como objectivo a manutenção e a progressão profissional do trabalhador portador de deficiência no mercado de trabalho.

Sob esta concepção, Fernandes (2007:109) acrescenta que este tipo de apoio é “disponibilizado a empresas e trabalhadores e parece constituir-se como um valor acrescentado na integração de pessoas com deficiência, enquanto suporte à integração e manutenção no posto de trabalho, mas também como forma de angariar novas oportunidades de emprego e de desenvolver uma relação de confiança junto da comunidade empresarial”. Pretende-se, assim, melhorar a qualidade da integração profissional dos indivíduos com deficiência através de intervenção técnica organizada e de forma contínua.

Este programa destina-se a pessoas com deficiência ou pessoas com deficiência que tenham criado o seu próprio emprego, e às empresas que tenham ao seu serviço trabalhadores com deficiência.

### Emprego protegido

O mercado de trabalho não é a única resposta e igualmente adequada a todas as pessoas, num determinado momento da vida. Neste sentido, têm sido criadas medidas alternativas ao mercado de trabalho competitivo, cujo objectivo será funcionarem como fases intermédias e de preparação para uma eventual integração em mercado competitivo – o emprego protegido. Este, propõe assegurar às pessoas com deficiência uma actividade segura e remunerada e conseqüente transição para o mercado de trabalho. Esta medida está direccionada para aquelas pessoas que, por dificuldades próprias do tipo e grau de



deficiência, não têm oportunidades de integrar o mercado de trabalho, uma vez que a sua produtividade é inferior à de um outro trabalhador para idêntico posto de trabalho.

O trabalho em regime de emprego protegido pode ser prestado em meio normal de produção, sob a forma de enclave. Considera-se enclave um grupo de pessoas com deficiência que exerçam a sua actividade em conjunto, sob condições especiais, num meio normal de trabalho.

Esta medida encontra-se regulada no Decreto-Lei nº 247/89 e ainda no Dec-Lei nº 40/83, Dec-Lei nº 8/98 e Decreto regulamentar nº 37/85, tendo como objectivos principais:

1. “Proporcionar aos deficientes que possuam capacidade média de trabalho igual ou superior a um terço da capacidade normal exigida a um trabalhador normal não deficiente no mesmo posto de trabalho, a correspondente valorização pessoal e profissional, facilitando a sua transferência para um emprego normal, quando tal lhes for assegurado convenientemente” (Preâmbulo Decreto-Lei 40/83).
2. “Celebrar um contrato de trabalho com a pessoa portadora de deficiência, com a aplicação das normas legais que regulamentam o trabalho” (Decreto-Lei 40/83, art. 19).
3. “Colaborar activamente na valorização pessoal e profissional do trabalhador em regime de emprego protegido, facilitando a sua passagem para um emprego não protegido” (Decreto-Lei 40/83, art. 20, al. c).

Este projecto tem como destinatários as pessoas portadoras de deficiência que possuam registo nos serviços do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, e além disso, devem possuir autonomia suficiente nas actividades da vida diária, devendo revelar capacidade para efectuar os trabalhos que lhes forem entregues. O período de estágio não poderá ser superior a nove meses, e o vencimento superior a 70% do ordenado mínimo nacional, mas também não pode ser inferior ao salário mínimo.

Contudo, a medida do emprego protegido “trata-se de uma resposta que tem levantado muita controvérsia, desde logo porque se trata de uma situação com contornos segregados, se bem que todos reconhecem que, na conjuntura do mercado laboral de

algumas regiões ou sectores de actividade, esta é a única resposta possível” (Cação, 2007:191).

Actualmente o emprego protegido está a ser gradualmente ultrapassado e mesmo da parte do IEFEP tem havido reservas em continuar a apoiar projectos deste tipo.

### Instalação por conta própria

O instituto de emprego e formação profissional, através de apoios financeiros e técnicos cobre parte das despesas para que as pessoas com deficiência possam criar o seu próprio emprego.

Esta modalidade cujo enquadramento legal é suportado pelo Dec-Lei nº 247/89 e pelo Despacho Normativo nº 99/90, aponta no sentido de só poder beneficiar de apoio financeiro para instalação por conta própria, o candidato que reúna os seguintes requisitos (art.º nº 37 do Decreto-Lei nº 247/89):

- “Estar inscrito nos centros de emprego.
- Ter capacidade de trabalho compatível com a natureza da actividade que se propõe desenvolver.
- Não resultar do exercício da actividade risco específico para a saúde do interessado nem agravamento da sua deficiência.
- Ter por força da deficiência dificuldade em obter ou sustentar um emprego no mercado normal de trabalho.
- Não exercer qualquer actividade profissional por conta própria ou de outrem.
- Não possuir meios suficientes para suportar as despesas com a sua instalação por conta própria”.

### Teletrabalho

Tem o seu enquadramento legal no Dec-Lei nº 247/89 e na Resolução do Conselho de Ministros nº 81/00, fixando como principais objectivos fornecer às pessoas com deficiência de habilitação profissional para uma profissão, dos conhecimentos e competências necessárias para utilizarem as tecnologias de informação com o propósito de criar novas oportunidades de emprego.

As pessoas com deficiência são os principais receptores deste programa, para isso têm que estar desempregadas e inscritas nos centros de emprego. As pessoas com deficiência que, frequentaram qualquer curso de formação profissional, e que mostrem desejo de desenvolver a sua actividade no sistema de teletrabalho, também estão abrangidas por este projecto.

A organização do processo de instalação das pessoas com deficiência como teletrabalhadores poderá ter as seguintes fases:

- Os teletrabalhadores devem possuir formação nas competências necessárias para exercerem a sua actividade, a qual terá uma duração aproximada de seis meses.
- Durante um ano, os teletrabalhadores efectuarão um estágio, onde desenvolverão a sua actividade, sendo supervisionados pelo centro de tele-serviços.
- Ao efectuarem a instalação por conta própria ou em soluções de regime de exercício de teletrabalho, ser-lhe-á concedido um apoio.

Como se depreende pelo exposto, existe uma diversidade de programas, medidas e instrumentos de apoio que visam assegurar a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. A forte aposta na formação profissional de pessoas com deficiência tem habilitado estes jovens não apenas de competências técnicas específicas, mas também de competências de relação de saber, indispensáveis a uma integração bem sucedida.

Do total do investimento com a formação, mais de metade (58,59%, segundo dados do IEFP em 2005) foi direccionado à população com atraso mental, porventura detentora de menores competências académicas, impulsionando-se desta forma a melhoria da sua competitividade face ao mercado de trabalho.

Julga-se oportuno aqui expressar a ideia de que a eficaz implementação das medidas políticas depende de diversos factores, não meramente financeiros, mas factores organizacionais, humanos e técnicos. Todas as medidas a tomar devem ter como objectivo principal uma inserção laboral do jovem com atraso mental, tendo sempre presente que o emprego assume um significado importante no projecto de vida destas pessoas.

## **6.2. INCENTIVOS ÀS EMPRESAS PARA A CONTRATAÇÃO DE TRABALHADORES COM DEFICIÊNCIA**

Ao nível da contratação de jovens com atraso mental pelas empresas, os apoios ao emprego traduzem-se em atribuições de incentivos financeiros às empresas de forma a facilitar o acesso e inserção laboral, com o objectivo de criar postos de trabalho para essas pessoas.

Em Portugal, a contratação de pessoas com deficiência é encorajada através de incentivos financeiros introduzidos pelo governo que podem ser concedidos quer à própria contratação de pessoas com deficiência, quer à execução de ajudas técnicas para que a empregabilidade seja possível, assumindo diversas formas e cobrindo variadas áreas de contratação. De todas estas medidas decorrem proveitos financeiros para as empresas que contratam e mantêm trabalhadores com deficiência.

Vejamos então quais os incentivos financeiros dados às empresas para que seja facilitada a inserção laboral e criação de postos de trabalho para os jovens portadores de deficiência.

### Subsídio para eliminação de barreiras arquitectónicas

É um apoio técnico e financeiro prestado pelo IEFP destinado a compensar as entidades empregadoras dos custos associados à eliminação das barreiras arquitectónicas que impeçam ou dificultem o acesso e mobilidade no local de trabalho de pessoas com deficiência. Este incentivo está regulamentado no Dec-Lei nº 247/89, com as alterações introduzidas pelo Dec-Lei nº 8/98 e no Despacho Normativo nº 99/90.

Os subsídios não reembolsáveis para eliminação de barreiras arquitectónicas não podem exceder, cada um, doze vezes o valor da remuneração mínima mensal garantida no seu valor mais elevado.

### Subsídio de adaptação a postos de trabalho

Possuindo o mesmo enquadramento legal que o ponto anterior, este tipo de apoio é uma prestação pecuniária não reembolsável, com o objectivo de recompensar as entidades

empregadoras dos custos das adaptações necessárias ao exercício da actividade profissional das pessoas com deficiência que contratem.

Também, como na eliminação de barreiras arquitectónicas, o subsídio será até doze vezes o valor da remuneração mínima mensal garantida no seu valor mais elevado.

### Subsídio de compensação

Este tipo de incentivo, é um apoio financeiro mensal, não reembolsável disponibilizado pelo IEFP, que visa compensar as entidades empregadoras do menor rendimento produtivo que as pessoas com deficiência possam apresentar durante o seu processo de adaptação ou readaptação ao trabalho, relativamente à produtividade média dos outros trabalhadores da mesma categoria profissional (Dec-Lei nº 247/89).

São condições efectivas da atribuição do subsídio (art.º nº 28 do referido diploma):

- “Ocupação efectiva do trabalhador admitido nas funções para que foi contratado.
- Ter o trabalhador admitido, à partida, 25% da capacidade produtiva média para o posto de trabalho a que foi destinado”.

Ainda segundo o art. nº 29, o subsídio é concedido pelo prazo máximo de um ano, sendo o seu montante inicial reduzido de 20% ao fim de três meses, de 40%, decorridos seis meses, e de 75% atingidos nove meses. Não tendo o trabalhador atingido, no termo do prazo, capacidade produtiva superior a 80%, o subsídio pode ser prorrogado por períodos sucessivos de um ano até ao máximo de três, pelo seu montante mais reduzido.

### Subsídio de acolhimento personalizado ou de integração

Esta ajuda destina-se às entidades empregadoras por cada pessoa que admitam nos seus quadros. O acolhimento personalizado compreende o apoio e acompanhamento da pessoa com deficiência no seu processo de integração socioprofissional, de adaptação ao esquema produtivo da entidade empregadora e ao posto de trabalho que lhe foi atribuído. Com este incentivo, estimula-se para que a pessoa com deficiência ganhe auto-confiança, deixando de se criar um clima não discriminativo por parte dos demais trabalhadores.

O montante do subsídio é calculado com base nas despesas que a entidade empregadora realizou com as acções para acolher personalizadas a pessoa com deficiência, não podendo exercer em cada mês duas vezes o salário mínimo nacional no seu valor mais elevado. O subsídio é concedido pelo período de três meses a contar da data de admissão da pessoa com deficiência, podendo ser prorrogado por períodos mensais, até ao limite de seis meses.

A legislação aplicável a este apoio consta do Dec-Lei nº 247/89, com as alterações introduzidas pelo Dec-Lei nº 8/98, e do Despacho Normativo nº 99/90.

#### Prémio de integração

É uma medida de apoio financeiro cujo objectivo é o incentivo à celebração de contratos de trabalho sem termo certo com pessoas portadoras de deficiência. Este prémio também é atribuído nos casos em que o empregador transforme o contrato a termo de um trabalhador deficiente em contrato sem termo (Dec-Lei nº 247/89).

Tendo como suporte legal o estipulado no subsídio de acolhimento personalizado, traduz-se num subsídio não reembolsável no valor de doze vezes a remuneração mínima mensal garantida no seu valor mais elevado.

#### Prémio de mérito

Tem como propósito uma sensibilização ao nível comunitário e das entidades empregadoras em particular, para as possibilidades de trabalho das pessoas com deficiência. É um prémio monetário atribuído anualmente às entidades empregadoras que mais distinção apresentem na contratação de pessoas com deficiência e também às pessoas com deficiência que mais se destaquem na criação do próprio emprego. O prémio é atribuído por deliberação de um júri e a sua entrega é efectuada no dia dedicado à pessoa com deficiência. Este prémio encontra-se estipulado no Dec-Lei nº 247/89 e no Despacho nº 12008/99.

#### Redução de contribuições para a segurança social

De acordo com o Dec-Lei nº 299/86, as empresas que contratem por tempo indeterminado pessoas portadoras de deficiência cuja produtividade seja inferior a 80% da capacidade normal exigida a um outro trabalhador na mesma categoria profissional, vêm

reduzidos para 12,5% os seus descontos para a segurança social. Nesta situação, as empresas beneficiam de uma redução de cerca de 50% nas contribuições da entidade patronal devidas por esta à segurança social, referentes aos trabalhadores deficientes.

Apesar das igualdades de oportunidades de acesso ao emprego para jovens com atraso mental não serem uma realidade, o facto é que a integração no mundo laboral destes indivíduos tem vindo lentamente a ser efectuada.

O rótulo de “deficiente” não define a competência de uma pessoa e o próprio conceito de pessoas com atraso mental tem vindo a solidificar-se ao longo dos anos. As empresas procuram os mais altos padrões de qualidade e eficiência, mas a experiência também prova que com uma formação apropriada e apoio por parte da sociedade em geral, as pessoas com deficiência tornam-se empregados com valor próprio, tal como qualquer outro trabalhador. Por essa razão, estamos convencidos que há sérios motivos para que as empresas olhem de maneira diferente para estas pessoas e façam melhor uso das suas capacidades e conhecimentos, e os vejam como parte integrante da força do trabalho.

## **7. NORMAS MUNDIAIS, EUROPEIAS E NACIONAIS PARA A INCLUSÃO/INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA VIDA ACTIVA**

A passagem para a vida activa estabelece um período de transição que deve ser considerado como um processo global de forma a acautelar o ingresso numa vida autónoma e independente.

Sendo a obtenção de um emprego o expoente máximo de integração e inclusão na vida activa, Cação (2007:187) afirma que, “no caso das pessoas portadoras de qualquer tipo de desvantagem, seja esta derivada de razões sociais, fisiológicas ou de outro tipo qualquer, o emprego surge ainda como um elemento essencial de afirmação da autonomia pessoal e é indispensável à construção de um projecto de vida com algum futuro”. Apesar das naturais dificuldades que derivam de um mercado sempre mais competitivo, onde obviamente os mais fragilizados são sempre os mais penalizados, os normativos legais

através dos seus mecanismos próprios, são indispensáveis para que a integração na vida activa seja atingida da melhor forma possível.

Ao nível mundial, desde há muito que tem existido uma grande preocupação de organismos com especial destaque para a ONU, no sentido de promover a condição da pessoa com deficiência e efectuar a integração destas pessoas na vida activa, conferindo-lhes os direitos necessários a uma inclusão plena com a consequente auto-determinação, autonomia e qualidade de vida a que têm direito.

De entre os vários documentos relativos a direitos do homem, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Carta das Nações Unidas, e os diversos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, também reconhecem os direitos das pessoas com deficiência no exercício dos seus plenos direitos civis, sociais, políticos e culturais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), no seu artigo 23º refere que “toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego”. Este documento é indubitavelmente um marco no que concerne à assumpção do reconhecimento dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades a nível universal. Tendo como referência básica a presente declaração, foram publicados diversos documentos e deu-se início a movimentos inclusivos, para o qual muito contribuíram os organismos da ONU no esforço de transpor o estigma e a discriminação relativamente às pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade.

A Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental aprovada pelas Nações Unidas em 1971 na sua norma nº 7 estabelece que “os países membros devem apoiar activamente a inclusão de pessoas com deficiência no emprego aberto. Este apoio activo pode ocorrer através de uma série de medidas, tais como o treino profissional, o esquema de cotas voltadas ao incentivo, o emprego reservado ou designado. Para as pessoas com deficiência cujas necessidades não possam ser atendidas no emprego aberto, pequenas unidades de emprego protegido ou emprego apoiado podem ser uma alternativa”. Também a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo mesmo órgão no ano de 1975, considera que “as pessoas portadoras de deficiência têm direito à segurança económica e social, e, especialmente a um padrão digno de vida. Conforme as suas possibilidades, também têm direito a realizar trabalho produtivo e remuneração, bem como participar de organizações de classe” (ponto nº 7).



É com o advento do ano de 1976, que foi proclamado o ano Internacional de Pessoas com Deficiência cujo tema foi “A participação plena e a igualdade”, que surgiu como um contributo muito importante para um melhor entendimento das potencialidades e necessidades das pessoas deficientes em vários países.

Através da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia nos anos oitenta, podemos dizer que com as novas oportunidades criadas entre os diversos Estados-Membros, se assistiu a uma política de cariz humanista baseada no respeito pela diferença e no apoio da pessoa com deficiência aos mais diversos níveis, como seja o emprego, educação, assistência, preparação ao longo da vida e formação, entre outros.

O anúncio feito pelas Nações Unidas declarando 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e a declaração da década de 1983-1993 como “A Década das Pessoas com Deficiência” estabeleceram medidas expressivas na evolução dos conceitos e das práticas relativas a este sector populacional. Muitos governos foram movidos por estas orientações e empreenderam diversos tipos de acções para envolver a população visada e impulsionar os profissionais envolvidos. Podemos considerar que a década de oitenta atestou os princípios da normalização e da participação dos indivíduos com deficiência nas diferentes estruturas em que a sua vida se desenvolve, e no nosso caso em especial, na comunidade e no mundo laboral.

Por sua vez, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) através da Convenção nº 159, vem recomendar aos países membros medidas para a formação profissional, colocação e emprego de pessoas com deficiência:

“Para efeitos desta convenção, todo o país membro deverá considerar que a finalidade da reabilitação profissional é a de permitir que a pessoa com deficiência obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo e que se promova assim a integração dessa pessoa na sociedade (art. 1, item 2).

As autoridades competentes deverão adoptar medidas para proporcionar e avaliar os serviços de orientação e formação profissional, colocação, emprego e outros semelhantes a fim de que as pessoas deficientes possam obter e conservar emprego e progredir no mesmo. Sempre que for possível e adequado, serão utilizados os serviços existentes para os trabalhadores em geral com aptidões necessárias” (art. 7).

A organização social das pessoas com deficiência defende a não discriminação, o respeito, dignidade, os direitos civis e políticos, os direitos a tratamento que assegurem o desenvolvimento máximo das suas potencialidades.

Tanto os Princípios de Tallin para a Acção sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos no Domínio da Deficiência (1989), como os Princípios para a Protecção das Pessoas que sofrem de doença mental (1991), ou as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência (1993), foram documentos que também deram o seu contributo para que as pessoas com deficiência consigam viver em sociedade com a autodeterminação a que têm direito. Neste último documento, que embora não sendo um instrumento juridicamente obrigatório, as suas normas estabelecem um importante compromisso moral e político por parte dos governos. Desde 1981, Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, e durante a Década das Pessoas com Deficiência, as organizações de vários países direccionadas para o apoio aos deficientes, decidiram efectuar um vasto debate cuja finalidade seria a luta contra a discriminação a que esta população era sujeita, ao longo da sua vida e no caso particular, da sua integração na vida activa. Para fazer face a esta necessidade, a Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovou em 1993 o documento “Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência”, que na sua regra nº 7 estipula que “os estados devem reconhecer o princípio de que às pessoas com deficiências deve ser permitido exercer os seus Direitos Humanos, sobretudo na área do emprego. Tanto nas zonas rurais como nas urbanas, devem ser-lhes dadas iguais oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, de forma a conseguirem um emprego produtivo e remunerado”, acrescentando ainda que “os Estados devem apoiar activamente a integração das pessoas com deficiências no mercado de trabalho. Este apoio activo pode ser prestado através de uma série de medidas, tais como a formação vocacional, esquemas de cotas baseados em incentivos, emprego protegido, empréstimos ou subsídios para pequenas empresas, contratos de exclusividade ou direitos de produção prioritários, isenções fiscais, supervisão contratual ou outro tipo de assistência técnica e financeira às empresas que empregam trabalhadores com deficiências. Os Estados devem também incentivar os empregadores a proceder a adaptações razoáveis para acolher pessoas com deficiências”.

A título de curiosidade podemos referir que na década de 90, nos Estados Unidos da América, surgiu um marco legislativo importante na política relativa à transição a que se deu o nome de Rehabilitation Act Emendments, PL 102-569. Em 1992 é decretada e implementada esta lei que estimula o acesso aos serviços de reabilitação vocacional aos indivíduos com incapacidades, após a escolaridade. Todos os estados têm, a partir desta

data, agências de reabilitação vocacional, que funcionam como auxílio no desenvolvimento socioprofissional do indivíduo.

Contudo, embora as críticas que ao longo dos anos se têm desenrolado e das mudanças sociopolíticas ocorridas, este projecto foi, segundo Wehman (1996), o único que conseguiu dar respostas às pessoas com incapacidades. Neste decreto foram incluídas algumas alterações, que de seguida se apresentam:

- Apoio aos alunos na transição da escola para o trabalho.
- Emprego consistente com as habilidades, capacidades e interesses do indivíduo. Emprego competitivo com remuneração igual ou superior ao ordenado mínimo.
- Emprego extensivo, substituindo o termo emprego protegido, que consiste num emprego em lugar próprio, com remuneração igual ou superior ao ordenado mínimo, a não ser que seja permitido um ordenado inferior baseado na produtividade individual.
- Informação sobre serviços e sobre qualidade, acessibilidade e satisfação do consumidor, para que o próprio indivíduo possa optar, de acordo com esses indicadores.
- Locais integrados que permitam a interacção com pessoas não portadoras de incapacidades.
- Plano de emprego apoiado.

Além destes dispositivos legais, os Estados Unidos da América desenvolveram políticas e recomendações específicas, com vista à promoção do emprego de indivíduos com incapacidades.

Em 1990, o presidente George Bush aprovou a lei PL 101-336 – Decreto sobre Americans With Disabilities (ADA) que, um ano mais tarde, se traduziu num conjunto de regulamentações obrigatórias, nomeadamente a acessibilidade, a não discriminação, a maior abertura nos locais de trabalho, transportes públicos e telecomunicações. Com esta

lei defendia-se que os jovens com incapacidades participassem na vida social de forma activa e não discriminatória.

De acordo com a legislação em vigor, “os empregadores estão proibidos de discriminar indivíduos qualificados portadores de incapacidades, no recrutamento, contratação, avaliação, promoção ou outra qualquer faceta do emprego. Além disso, exige-se que os empregadores forneçam “condições satisfatórias” que permitam ao indivíduo com incapacidades desempenhar o seu trabalho com sucesso (...). As condições razoáveis podem incluir aspectos, tais como a reestruturação do trabalho ou do horário laboral, modificação do equipamento, fornecimento de aparelhos auxiliares (...) ou melhoramento dos acessos ao local de trabalho” (Wehman, 1996:16).

No contexto Europeu, a transição para a vida activa foi abordada na Declaração de Salamanca, em Junho de 1994. Com esta conferência procurou-se promover a educação para todos, redefinindo o conceito de necessidades educativas especiais que passa agora a incluir “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994:6).

Relativamente à preparação para a vida activa o artigo E expõe, para além do que já referimos anteriormente, que “o currículo dos alunos com necessidades educativas especiais, que se encontram nas classes terminais, devem incluir programas específicos de transição, treino profissional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e activos nas respectivas comunidades” (UNESCO, 1994:34).

Também ao nível Europeu, a Carta Social Europeia de 1996 aponta para o direito das pessoas com deficiência à sua autonomia, à integração social e à participação em comunidade e a favorecer o seu acesso ao emprego por meio de medidas que sejam susceptíveis de estimularem os empregadores a contratarem e a manterem em actividade as pessoas com deficiência.

Por sua vez, o Tratado de Amesterdão de 2 de Outubro de 1997 espelha a preocupação da Comunidade em virtude dos altos índices de desemprego no âmbito da União Europeia. Convém recordar que a taxa de desemprego das pessoas com deficiência é duas ou três vezes mais elevada que a dos restantes cidadãos. A crescente tomada de

consciência das discriminações de que são alvo as pessoas com deficiência, impeliu o Conselho da União Europeia (2000) a aprovar em 27 de Novembro a directiva nº 2000/78, a qual preconiza um quadro geral de igualdade de tratamento na actividade profissional e no emprego, assim como o programa de acção comunitário de luta contra a discriminação. É referido no âmbito de aplicação: a directiva é aplicável a todas as pessoas, tanto no sector público como no sector privado, incluindo os organismos públicos.

Para ser eficaz, a aplicação desta directiva, torna indispensável a adopção dos princípios da Convenção da Organização Internacional do Trabalho nº 159, art. 2º, aprovada pela Resolução da Assembleia da República Portuguesa nº 63/98, que estimula os estados a impulsionarem a igualdade de formação e de oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência através de três tipos de acções ou medidas:

1. “Acções ou medidas destinadas a preparar e dotar de conhecimentos os indivíduos com deficiência para que estes possam alcançar os níveis de competência e habilitações necessárias para beneficiarem das oportunidades de emprego. Isto inclui serviços de reabilitação vocacional assim como formação vocacional adequada.
2. Acções ou medidas que ajustem o meio ambiente às necessidades específicas das pessoas com deficiência, tais como acessibilidade ao meio edificado, ao local de emprego, ao trabalho, adaptações de máquinas ou ferramentas, flexibilidade de horário de trabalho, assim como acções legais ou de sensibilização para combater a discriminação e atitudes negativas passíveis de causar exclusão.
3. Acções ou medidas que assegurem às pessoas com deficiência o acesso a oportunidades de emprego no mercado normal de trabalho. Isto inclui legislação e políticas que favoreçam o trabalho remunerado além de rendimentos de apoio passivo, incentivos para empregadores que empreguem ou mantenham no emprego trabalhadores com deficiência, assim como emprego protegido, trabalho por conta própria e outros serviços e programas que permitam às pessoa com deficiência encontrar e progredir no emprego”.

Também a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia de 1999 no seu art. nº 26 estipula que “a União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade”.

Ainda através do Conselho da União Europeia e com a aprovação da Directiva 2000/78/CE, surge mais um documento a dar ênfase à igualdade da actividade profissional e do emprego, apontando que “a fim de assegurar a plena igualdade na vida activa, o princípio da igualdade de tratamento não obsta a que os Estados-Membros mantenham ou adoptem medidas específicas destinadas a prevenir ou compensar desvantagens relacionadas com qualquer dos motivos de discriminação” (art. 7º).

O Ano Europeu das pessoas com deficiência assinalado em 2003 ficou assinalado como uma estratégia de intervenção a desenvolver-se em volta de diversas prioridades, dentre as quais destacamos o acesso ao emprego e à formação ao longo da vida.

Quer a nível Internacional quer Europeu poderíamos ter lançado mão de outros documentos ou directivas para espelharmos todos os esforços efectuados em prol dos direitos das pessoas com deficiência aquando da sua inserção na vida activa. Contudo, de uma forma mais ou menos vincada, todos apontam no sentido de proporcionar a estes jovens a melhor autonomia possível, a maior auto-determinação necessária e a qualidade de vida que aspiram, tal como todos os seres humanos.

No âmbito nacional, a Constituição da República Portuguesa (1975) aponta que “o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, de reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores” (art. 71 nº 2).

Falar de pessoas com deficiência envolve, antes de tudo, o reconhecimento da sua diversidade enquanto grupo, resultante da própria heterogeneidade humana.

Após a criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), em 1979, a Secretaria de Estado do Emprego, em 1982, defendeu a participação portuguesa no projecto CECI/OCDE sobre a transição dos jovens com atraso mental para a vida activa, tendo sido elaborado um documento designado “O IEFP e a inserção dos jovens

deficientes na vida activa”. O objectivo deste documento foi caracterizar a situação destes jovens no processo de transição e alertar para a necessidade de se adoptar um modelo de atendimento a esta população, mais integrado a nível de orientação, formação e colocação profissional e de promoção do emprego para que os seus direitos nesta fase sejam salvaguardados. Neste período, o Ministério do Trabalho, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional era quem assegurava a colaboração com as instituições privadas de solidariedade social nos variados apoios, que tinham como objectivo a reabilitação profissional das pessoas com deficiência.

Com da publicação da Lei nº 9/89 “Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência”, procurou-se dar uma explicação e definição dos princípios e direitos no tratamento de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, baseando-se nos princípios da universalidade, da globalidade, da integração, da coordenação, da igualdade de oportunidades e da participação. Para tal, tornou-se necessário encontrar “formas adequadas de resposta às necessidades de todas as pessoas com deficiência, da sua situação económica e social e da zona geográfica onde residam” (art. 4º, nº 2). Relativamente à formação profissional e emprego de pessoas com deficiência, refere que “a política de emprego deve incluir medidas, estímulos e incentivos técnicos e financeiros que favoreçam a integração profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a criação de modalidades alternativas de actividades profissionais” (art. 22º).

Este preceito sublinha a importância da igualdade em diferentes sectores da sociedade, com o intuito de se defender os direitos das pessoas com incapacidades e impulsionar cada vez mais a sua autonomia (Capucha *et al.*, 2004). É, portanto, um diploma que reflecte que o processo de reabilitação deve abarcar as necessárias capacidades para que a pessoa possa desenvolver uma actividade considerada normal.

Ainda a nível nacional, o Decreto-Lei nº 29/2001, de 3 de Fevereiro, prevê que o Estado seja responsável por promover a qualificação laboral do cidadão com deficiência e torne possível o seu acesso a um emprego qualificado, adoptando para tal, uma quota mínima de 5% para cidadãos com deficiência na admissão à função pública. Este diploma veio permitir às pessoas com deficiência o exercício de uma actividade a que se candidatam, ainda que sejam necessárias adaptações do posto de trabalho e/ou ajudas técnicas.

Por sua vez a Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001, de 6 de Agosto, prevê e atribui às entidades públicas e às empresas a responsabilidade de criar condições para uma plena inserção na vida em sociedade das pessoas com deficiência.

Mais recentemente, a Lei nº 38/2004 veio definir as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. No seu art. nº 3 aponta para uma política integrada na “promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade” (alínea a) e ainda a “promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida” (alínea b). Acrescenta ainda, que essa mesma política deve efectuar “a promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adopção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência” (alínea d). Por último cabe ainda mencionar que esta mesma lei no seu art. nº 7 consagra o princípio da autonomia, no qual é defendido que “a pessoa com deficiência tem o direito de decisão pessoal na definição e conduta da sua vida”.

Ainda de acordo com a Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional nº 1/2005) “os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais estão incapacitados, não havendo lugar a qualquer benefício ou prejuízo, em função das características ou condições particulares e individuais”. Mais recentemente, foi publicada a Lei nº 46/2006, que no seu art.º 1º apresenta como objectivo o de “prevenir e proibir a discriminação, directa ou indirecta, em razão da deficiência, sob todas as formas, e sancionar a prática de actos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos, sociais, culturais ou outros, por quaisquer pessoas, em razão de uma qualquer deficiência”.

No contexto nacional podíamos indicar outros documentos que contribuíram para cimentar os direitos das pessoas com deficiência na vida activa, mas como já foi referido anteriormente, todos possuem como meta o reconhecimento dos direitos dessas pessoas na inserção/integração na vida activa

Como temos vindo a verificar, todos os organismos e países têm-se empenhado na prossecução de implementação de directivas tendentes a proporcionar a participação activa das pessoas com deficiência na vida em sociedade, contudo, nem sempre é dado a essas



peessoas a oportunidade de expressarem os seus sentimentos e desejos e de lutar por aquilo que acreditam.

De acordo com Tyne (2003:339), “ser capaz de falar e comunicar com clareza os nossos desejos e necessidades é fundamental para conseguir um controlo sobre a nossa própria vida”.

Também para a British Columbia (2005), o planeamento-baseado-na-pessoa fundamenta-se nos princípios de autodeterminação e do envolvimento individual, desenvolvido à medida que o jovem faz as escolhas acerca do seu plano e do seu futuro.

Pretende-se que os jovens sejam capazes de tomar decisões a respeito do seu próprio destino. A pessoa portadora de deficiência, deve, acima de tudo, ter o direito de tomar decisões sobre a sua vida, que por sua vez implica a sua própria autonomia, responsabilidade e liberdade para exercer os mesmos direitos que possuem todas as outras pessoas.

Neste contexto, tanto os organismos internacionais como os Estados, possuem a responsabilidade de tomar medidas positivas que incluam e promovam a participação na vida activa das pessoas com deficiência, garantindo a protecção e o respeito de todos os seus direitos num plano de igualdade e de justiça.

## **PARTE II – MARCO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO V – METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

#### **1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

A investigação de acordo com Tuckman (2002), é uma tentativa sistemática de atribuição de soluções às questões que podem ser traduzidas em respostas abstractas e gerais ou altamente concretas e específicas em que o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos. O mesmo autor refere que o processo de investigação é um todo “vivo” onde cada elemento (ou parte), se afirma e se desenvolve em simbiose com os restantes. Da mesma forma que não há verdadeira Ciência, sem Filosofia da Ciência, também não há investigação sem se compreenderem os fundamentos que lhe dão sentido.

Para Almeida e Freire (2003), a realização de uma investigação prevê a delimitação e identificação de um determinado problema, bem como a definição de um plano director da sua concretização.

Nesta actividade orientada para a investigação e conhecimento de uma determinada realidade, será necessário planear todo um conjunto de procedimentos para a obtenção de conteúdos ao longo da investigação, fazer referência ao método científico como sendo o meio de acesso aos fenómenos, pois como refere Cáceres (1996), o recurso à metodologia científica pressupõe a aquisição de conhecimentos.

“Será preciso seleccionar um tópico, identificar objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos” (Bell, 1997:13).

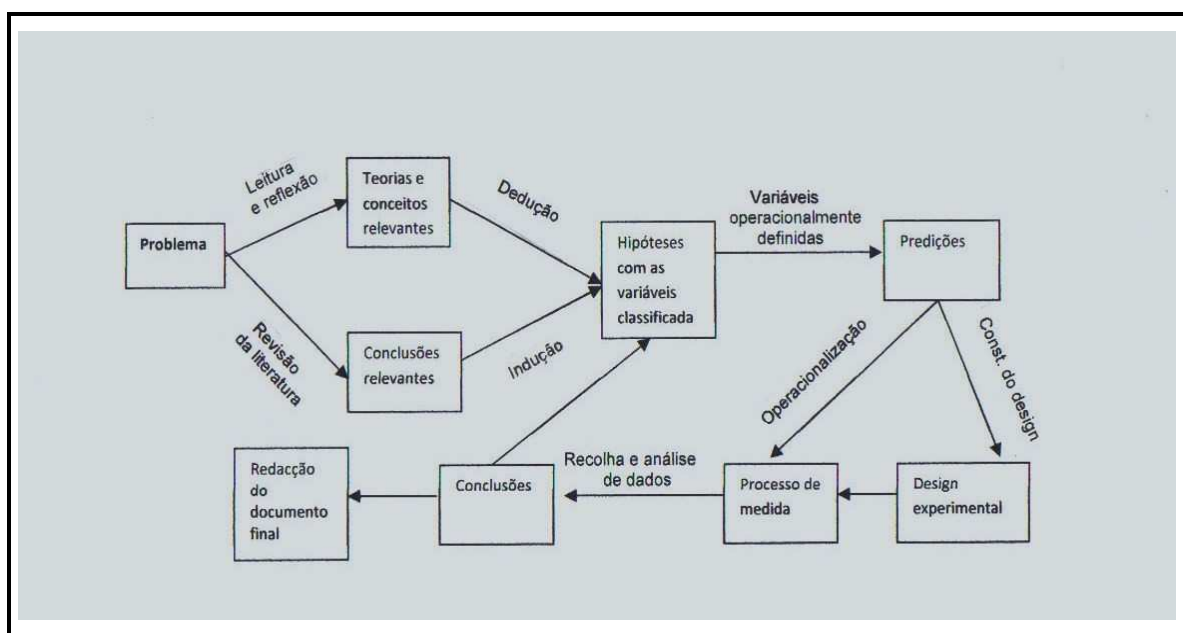
Para Tuckman (2002:17-18) há “um conjunto de propriedades que caracterizam o processo de investigação, pelo menos, na sua forma ideal, assim:

- A investigação é sistemática. Visto que a investigação é um processo estruturado (ou seja, há regras a que se deve obedecer para a realizar), daí se conclui que é sistémico.
- A investigação é lógica. A investigação obedece a um sistema que assenta na lógica, sob muitos aspectos. Segundo uma análise lógica dos processos utilizados numa experiência relativa às exigências da validade interna, o investigador pode avaliar a validade das conclusões a que chegou. Obedecendo à dimensão lógica da investigação, o investigador pode confrontar as possibilidades de generalização, no que diz respeito à validade externa.
- A investigação é empírica. A investigação tem como referente a própria realidade. O raciocínio dedutivo, que significa muita abstracção, pode preceder a investigação, mas os dados são o resultado final do processo de investigação. É a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico.
- A investigação é redutível. O investigador aplica metodologias analíticas relativamente aos dados reconhecidos, para reduzir a confusão de determinados fenómenos e objectos, construindo categorias conceptuais mais gerais e compreensíveis. Ao fazer isto, o investigador sacrifica alguns aspectos específicos e singulares associados aos objectos ou fenómenos individualmente considerados, mas consegue alcançar um maior poder de identificação das relações gerais, processo este que requer um esforço de conceptualização.
- A investigação é replicável e transmissível. O processo de investigação, na medida em que dá origem a um documento, possibilita a generalização e permite a réplica e é, por sua própria natureza, muito menos transitório do que os produtos resultantes de outros processos de resolução de problemas. Nestes termos, as pessoas, em geral, podem usar os resultados de qualquer estudo, e o investigador pode construir a sua tese, baseando-se nos resultados de outros investigadores”.

Todo este conjunto de características do processo de investigação que integra a actividade investigadora do método científico, podem representar-se de acordo com o mesmo autor e na mesma obra, claramente e de forma geral tomando como modelo as seguintes etapas (p. 29):

- a) “Identificação de um problema.
- b) Revisão crítica da bibliografia (estudos anteriores).
- c) Construção de uma hipótese.
- d) Identificação e classificação das variáveis.
- e) Construção das definições operacionais.
- f) Manipulação e controlo das variáveis.
- g) Construção do “design” de investigação.
- h) Identificação e construção dos processos (instrumentos) de observação e de medida.
- i) Elaboração dos questionários e programação das entrevistas.
- j) Realização das análises estatísticas.
- k) Redacção do documento da investigação”.

Pode representar-se claramente e de forma geral tomando como modelo o seguinte esquema (Tuckman, 2002):



Quadro 26. O espectro do processo de investigação (Tuckman, 2002:162).

De acordo com Hernández Pina (in Buendia *et al.*, 1997) o método científico é uma “estratégia consciente” encaminhada para solucionar problemas delineados pelo investigador com um determinado fim. Este método tem de ser adequado ao tipo de objecto de estudo e problema desenhado.

Dentro da investigação social existem dois blocos fundamentais: a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa.

Para Bryman (1988), as diferenças mais significativas entre as técnicas quantitativas e qualitativas são as seguintes:

- Para a investigação quantitativa, a relação entre o investigador e o sujeito é distante e externa, sendo estreita e interna esta relação na investigação qualitativa.
- Para a investigação qualitativa, a relação entre conceitos, teoria e investigação é de confirmação. A mudança, para a investigação qualitativa constitui uma relação emergente.
- A investigação quantitativa utiliza uma estratégia estruturada, sendo não estruturada a da investigação qualitativa.
- A investigação quantitativa tem um carácter nomotético no alcance dos resultados. Para a investigação qualitativa este alcance é ideográfico.
- A investigação quantitativa considera a imagem da realidade social como algo estático e externo ao actor. A investigação qualitativa considera que a realidade social possui um carácter processual e socialmente construída pelo autor.
- A natureza dos dados da investigação quantitativa é de duração e fiável. Na investigação qualitativa, a natureza dos dados é rica e profunda.

De acordo com Pozo, Alonso e Penín (2004) são cada vez mais os autores que propõem uma integração dos métodos quantitativos e qualitativos, entendendo que não se tratam de posturas irreconciliáveis, mas sim de carácter complementar.

Nas investigações em educação especial, a utilização da metodologia qualitativa é aconselhada por Garanto Alós e Rincon Igea (1992, cit. Pelica, 1994), argumentando esse fundamento com base nos condicionalismos subjacentes à grande diversidade dos sujeitos em estudo, às suas características complexas e várias vertentes do processo educativo, nomeadamente a variedade de adaptações curriculares que estes alunos necessitam e também à necessidade de adaptação de procedimentos para a recolha de dados, por falta de instrumentos na avaliação desta população com características muito específicas.

A investigação qualitativa possui determinadas características que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) passamos a apresentar: dentre

- A fonte directa dos dados é o ambiente natural, enquanto que o investigador é o instrumento-chave na recolha dos dados.
- A preocupação principal é a descrição dos dados.
- Mais que os resultados, o investigador interessa-se essencialmente pelo processo em si.
- A análise dos dados é efectuada de forma indutiva.
- O investigador tem interesse, sobretudo, na compreensão do significado das coisas.

A investigação qualitativa adopta, portanto, metodologias com dados descritivos e que permitem observar a forma de pensar das pessoas que participam na investigação.

No nosso estudo, pareceu-nos adequado enveredar pelo modelo qualitativo para dessa forma extrairmos proventos que enriquecessem quer o processo, quer os resultados da informação.

Aliás, o espírito da ciência é qualitativo, pelo que seria simplificador reduzi-lo à pura quantificação estatística, na medida em que a realização do conhecimento deve beneficiar de uma metodologia variada (Morgado 2003).

Na investigação qualitativa temos a preocupação de pesquisar determinadas atitudes, opiniões e tentar saber o que está por trás de determinadas condutas. Geralmente, não existe preocupação com a dimensão das amostras, assim como também não temos a

preocupação com a generalização dos resultados. Quando se utiliza a investigação qualitativa não se coloca a problemática da validade e da fiabilidade dos instrumentos, ao contrário do que se passa com a investigação quantitativa.

A avaliação qualitativa compreende e interpreta a realidade de acordo com os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos em contextos reais. Como salienta Woods (1999:17), a tónica é colocada “na construção de significados e perspectivas, na adaptação às circunstâncias, na gestão dos interesses no contexto de uma corrente de intocáveis interações eivadas de ambiguidades e conflitos, nas estratégias adoptadas para promover esses interesses e na negociação entre interesses distintos”

Podemos dizer que o investigador se torna no instrumento de recolha de dados quando utilizamos a investigação qualitativa. A própria qualidade da investigação depende em muito do conhecimento, honestidade e sensibilidade do investigador.

Ao utilizarmos os métodos qualitativos procuramos uma explicação para o porquê das coisas, tornando-se o desenvolvimento da pesquisa imprevisível. Ao utilizarmos as entrevistas, as histórias de vida e o grupo de discussão, efectuamos uma observação participante, que nos levou a comparações e interpretações das respostas efectuadas nos diversos momentos e situações. É que “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (Bogdan e Biklen, 1994:48).

Ao implementarmos o método qualitativo tivemos como intenção um estudo exploratório e descritivo, para dessa forma conseguirmos os proventos necessários e enriquecedores para os resultados desta nossa investigação, tendo, como iremos verificar no ponto seguinte, optado pelo estudo de caso.

## **2. ESTUDO DE CASO: PLANEAMENTO E MÉTODOS**

Após ter sido clarificada a natureza da investigação, consideramos que a metodologia que se evidenciou mais adequada foi o estudo de caso. Tendo por base a discussão, a análise e decifração de um determinado problema, o estudo de caso é uma estratégia metodológica frequentemente utilizada, onde as técnicas de pesquisa mais utilizadas se baseiam na entrevista, observação e recolha de dados documentais.

De acordo com Coutinho e Chaves (2002:223), “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. Como a expressão indica, no estudo de caso, é examinado o caso em profundidade, reconhecendo-se o seu carácter complexo e recorrendo-se a todos os métodos que se mostrem apropriados (Yin, 2001). Ainda segundo o mesmo autor e na mesma obra, é referido que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (p. 13).

Efectivamente, as características principais de um estudo de caso podem-se resumir aos seguintes parâmetros (Coutinho e Chaves, op. cit):

- É um caso acerca de algo que deve ser identificado para dar validade ao que se investiga.
- É um sistema com limites.
- O ambiente natural em que decorre a investigação.
- Os métodos de recolha utilizados pelo investigador são variados.
- Preservação do carácter específico do caso.

O estudo de caso é, portanto, usado para se entender melhor a singularidade de um fenómeno ou de uma situação em estudo, com o objectivo de se observar e descrever aprofundada e detalhadamente um fenómeno determinado, utilizando fontes variadas e diversos métodos para a recolha de dados, sem nunca esquecer que os limites do caso devem ser definidos de forma bem precisa e clara.

Baseando-se num raciocínio indutivo, o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 2001), onde o trabalho efectuado no campo se fundamenta em métodos de recolha diversificados e outras tantas fontes de dados. Ao estudar o objecto como um todo consegue-se obter um entendimento global, sem contudo nunca esquecer que um caso será sempre particular e único.



A implicação pessoal do próprio investigador confere um cariz descritivo muito forte, o que leva a que a maioria dos investigadores entenda que o estudo de caso seja uma modalidade qualitativa. Apesar disso, existem autores que referem que o estudo de caso pode ser direccionado sob o paradigma positivista quer sob o crítico, dependendo da perspectiva do investigador.

O pesquisador descreve e observa aquilo que viu e relata as características de uma população ou do fenómeno objecto de estudo, daí o estudo de caso ser uma investigação de carácter descritivo/explicativo.

Neste contexto interessa ressaltar Merriam (1988:9) ao defender, que, o estudo de caso, “não usa em particular um método de recolha nem análise de informação. Todos os métodos de busca de dados podem ser usados, apesar de existirem umas técnicas mais utilizadas do que outras. Enfatizam-se mais as de natureza qualitativa. Os investigadores estão mais interessados no interior, na descoberta e na interpretação do que na comprovação das hipóteses (...). O estudo de caso segue uma descrição e explicação holística. A concentração num fenómeno concreto, o caso, leva a que se descubra a interacção de factores significativos, característicos deste fenómeno”.

O estudo de caso apresenta, assim, uma descrição exaustiva do fenómeno a estudar, descobrindo novos significados através de dados que são baseados no próprio contexto, com a característica de ser particular, uma vez que se focaliza no caso em si mesmo, derivado à sua importância.

É nesta linha de pensamento que Ponte (1994:3) efectua uma descrição do estudo de caso da seguinte forma: “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu como e os seus porquês evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

O investigador em qualquer momento da investigação pode efectuar uma modificação dos métodos de recolha de dados através da estruturação de questões novas, mas acima de tudo, é um método de investigação essencial quando se pretende aprender e caracterizar um determinado indivíduo.

Sob a lógica, antes enunciada, Patton (1990:54) opina que "os estudos de caso são particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, determinados problemas ou uma situação particular, em grande profundidade". Efectivamente, ao utilizarmos os estudos de caso, temos como finalidade a descrição ou investigação de situações ou fenómenos, de forma integral e profunda.

No que respeita à tipologia do estudo de caso, Stake (2007) identifica três tipos, nomeadamente:

1. Estudo de caso intrínseco - quando o que se pretende, é a melhor compreensão e conhecimento aprofundado de um caso particular. As características específicas do próprio caso é que conduzem o investigador a optar pelo estudo de caso.
2. Estudo de caso instrumental - quando um caso particular pode contribuir para fornecer reflexão sobre o assunto ou aperfeiçoar uma determinada teoria. Nesta situação, o caso irá servir para o estudo de algo, sendo que constitui um instrumento de informação para a pessoa que efectua a investigação.
3. Estudo de caso agregado - quando o caso em questão se estende a um conjunto de casos semelhantes ou distintos, possibilitando conhecimento sobre algo. Trata-se de um estudo instrumental de diversos casos.

Como se pode deduzir, no estudo de caso intrínseco tenta-se compreender o caso em si mesmo. Ao contrário, no instrumental, a focalização incide na convicção de que ele poderá facilitar o conhecimento de algo mais amplo, enquanto no estudo de caso colectivo a investigação direcciona-se para um estudo conjunto de casos. Os casos individuais que são estudados conjuntamente, são escolhidos na convicção de que o seu estudo ajudará a uma melhor compreensão de um conjunto ainda mais vasto de outros casos. As principais características de um estudo de caso são o seu aspecto unitário e a profundidade do seu objecto, o que indica que é uma estratégia metodológica muito importante quando se pretende efectuar qualquer tipo de investigação.

Ao ser efectuado um estudo de caso deve existir a preocupação de uma cuidadosa preparação por parte do investigador. Nesta vertente, Yin (2001:81) recomenda determinadas aptidões:

- “Ser capaz de fazer boas perguntas e de interpretar as respostas.
- Ser bom ouvinte e evitar o condicionamento das próprias ideologias e preconceitos.
- Ser adaptável e flexível para encarar situações recentemente encontradas como oportunidades e não como ameaças.
- Ter a noção clara das questões, matéria de estudo.
- Ser imparcial em relação a noções preconcebidas, mesmo no que se refere àquelas que se originam de uma teoria.
- Ser sensível e estar atento a provas contraditórias”.

Interessante é também a visão de Yin (op. cit.) ao referir que, no campo da investigação, os casos quase sempre adoptam uma perspectiva integradora e que o estudo de caso pode ser definido como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o seu contexto não são claramente evidentes. Uma investigação de estudo de caso trata uma situação tecnicamente distinta na qual existem muitas mais variáveis de interesses do que dados observáveis; e, como resultado, baseia-se em múltiplas fontes de evidência, com dados que devem convergir num estilo de triangulação; e, também como resultado, beneficia-se de um desenvolvimento prévio de preposições teóricas que guiam a colecta e análise de dados”.

Tornando-se numa estratégia para se conduzir uma investigação empírica, o estudo de caso exige por parte de quem pesquisa, uma preparação, organização e um planeamento daquilo que vai ser necessário investigar.

Nesta nossa investigação, conforme referimos, optámos pelo estudo de caso, enquanto modo privilegiado para realização da mesma, uma vez que, como refere Stake (2007), possibilita a análise da peculiaridade e da complexidade de casos singulares, para chegar a compreender, a sua actividade em situações importantes.

Este tipo de metodologia exige tempo de permanência em campo, que, neste estudo, foi facilitada e facultada pela boa aceitação dos participantes, sendo clara a necessidade do investigador ser sensível e estar atento, tanto na observação, como nas relações mais ou menos formais.

É o entrar no panorama do quotidiano familiar e escolar que se traduz numa experiência marcante proporcionada por este estudo, onde, de acordo com Yin (2001), se preservaram as características holísticas e significativas dos acontecimentos reais.

No recorrer do estudo de caso, foi nossa intenção, contribuir para compreender os problemas relacionados com as dinâmicas associadas às exigências educativas e formativas na transição para a vida activa de alunos com atraso mental. Tal contributo poderá ser favorável ao desenvolvimento profissional dos professores, a um melhor entendimento sobre o mundo laboral e preparação dos alunos para a etapa que os aguarda após a saída da escola.

O investigador, em estudos de caso, conforme refere Stake (2007), tenta ajudar a compreender que as actividades humanas importantes têm poucas vezes uma causa simples. É assim, com base neste entendimento, que na análise dos casos procurámos dar sentido a grandezas que os constituem, mediante um estudo atento e uma reflexão cuidada. Defendemos o estudo de caso como um potente campo de subjectividades, que permitem dar sentido à complexidade dos contextos e das situações reais, possibilitando encontrar formas de análise úteis em casos específicos, que, perspectivadas por uma visão crítica, construtivista e holística, possibilitem evidenciá-las para as compreender.

Para a realização de uma pesquisa qualitativa, Stake (op. cit.) defende a necessidade do estabelecimento de protocolos, que neste âmbito adquirem a forma de triangulação, a qual possibilita a realização de uma reflexão e esforço pela parte dos leitores e investigadores, para que se possa encontrar a validade dos mesmos.

Para que haja necessidade da triangulação, será determinante aferir quais as afirmações e dados mais importantes, uma vez que aquela gasta importantes recursos de tempo. A apresentação de detalhes vai-se tornando necessária à medida que as questões importantes apresentem alguma polémica.

Existem diversos tipos de protocolos de triangulação. Denzin (1984, cit. Stake, (2007), identificou os seguintes:

- “Triangulação das fontes de dados – através das fontes existentes, o investigador efectua a recolha de dados necessários para a investigação.

- Triangulação do investigador – para efectuar a comparação dos resultados, o investigador efectua a recolha dos dados independentemente uns dos outros.
- Triangulação teórica – para a interpretação de um grupo de dados em estudo, utilizam-se teorias diferentes.
- Triangulação metodológica – para se estudar determinado problema de investigação, são utilizados métodos variados.

Ao estudar-se determinado fenómeno, a triangulação permite combinar várias metodologias, servindo ao mesmo tempo para a clarificação de significados através da identificação de formas diversas, através dos quais se vê o caso a estudar.

Stake (2007, cit. Nascimento, 2008:260) sublinha um aspecto importante para a triangulação e que “denomina verificação pelos intervenientes”. Esta expressão diz respeito à ajuda que os indivíduos envolvidos no estudo podem dar na triangulação das observações e interpretações do investigador. O autor referido sugere que os “intervenientes” examinem um rascunho incompleto da pesquisa, onde constam as suas palavras e acções, pedindo-se que as revejam em termos de rigor e agradabilidade. Stake chama a atenção para que, frequentemente, os actores não acusam a recepção dos documentos, talvez porque o relato é considerado rotineiro não sendo necessária uma resposta. Por vezes, recebem-se sugestões com base em leituras minuciosas para melhorar a descrição. Stake sugere que, “mesmo sem obter resposta, este processo é necessário e importante realizar”.

Na realização do presente trabalho, como já foi referido anteriormente, enveredou-se pelo estudo de caso para a obtenção de esclarecimentos para as questões expostas e objectivos traçados, para que se obtenha um resultado final que nos ajude a obter informações relevantes para o melhor conhecimento acerca do actual processo de transição para a vida activa e permitir-nos o alcance de uma perspectiva adequada em todo esse percurso. Na nossa investigação, a fonte principal de informação são os alunos, os pais e os professores, pois todos eles se encontram implicados nas exigências formativas e educativas na transição para a vida activas dos alunos portadores de atraso mental. De acordo com a natureza e especificidade da população utilizaremos uma metodologia qualitativa e utilizaremos o método baseado na análise descritiva para análise dos resultados.

Se partirmos do pressuposto que este nosso estudo irá proporcionar uma melhora e conhecimento quer ao nível do ensino, quer das aprendizagens dos alunos, da sua preparação e inserção na vida activa, então o recurso ao estudo de caso torna-se numa ferramenta que se justifica e que existem razões para a sua realização. Concordamos com Stenhouse (1987), o qual sob a lógica, antes, enunciada, enumera algumas dessas razões:

- Os estudos descritivos de casos, através da alusão documental que facultam, traduzem-se em provas de grande utilidade para a comunidade educativa em geral.
- O estudo de caso possui relevância quando se pretende estabelecer comparações com outros casos.
- O recurso ao estudo de caso converte-se num instrumento crítico que serve para que todos os implicados possam melhorar e avaliar as suas práticas.

O facto de termos optado por um estudo de caso no contexto de uma metodologia qualitativa em investigação, apresentou-se como uma decisão cujo resultado foi a relevância do tema por nós escolhido. Foi, portanto, nossa intenção, o recurso ao estudo de caso, como forma de compreender as dinâmicas e os problemas associados à transição para a vida activa de alunos com atraso mental. Este contributo poderá, eventualmente, ter a sua utilidade para a comunidade educativa e empregadores, como forma de se tentar compreender toda a problemática adjacente ao nosso tema.

### **3. PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO**

Segundo Tuckman (2002) o problema é a questão a que a investigação procura responder. De facto, o problema é o ponto de partida de uma investigação em que existe uma situação em que o investigador sente necessidade de investigar para tentar resolver, esclarecer, fazer novas propostas para melhorar de forma a poder ajudar a superar ou colmatar lacunas existentes.

De acordo com Punch (1998:38), “o problema cumpre sempre cinco funções básicas numa investigação. São elas:

- organiza o projecto, dando-lhe direcção e coerência;
- delimita-o, mostrando as suas fronteiras;
- focaliza o investigador para a problemática do estudo;
- fornece um referencial para a redacção do projecto;
- aponta os dados que será necessário obter”.

Mostra-se, portanto, importante fixar o trabalho a desenvolver, ou seja, o foco principal da nossa investigação. Segundo Hernández (1999, cit. Torres del Moral, 2005:389), “os problemas da investigação têm que possuir as seguintes características:

- Tem que ser possível de investigar, tendo em conta os meios disponíveis.
- Devem ser claros e com alguma referência.
- Devem ser significativos e relevantes para o investigador e comunidade educativa”.

Toda a literatura desenvolvida nos quatro últimos capítulos baseados na fundamentação teórica descrita na primeira parte desta dissertação servirão de base para a construção das entrevistas dirigidas aos alunos, professores de educação especial e encarregados de educação e que estão directamente relacionados com esta investigação e que de alguma forma, legitima a razão do presente estudo.

Como foi referido, a formulação do nosso problema de estudo prende-se com o facto de, pessoalmente, trabalhar na área da educação desde 1988 e especificamente na educação especial desde 1994 até aos dias de hoje estando actualmente, também, em funções de Coordenação do Núcleo de Apoio Educativo no Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra - Lixa e conviver de perto com esta realidade que nos inquieta. Há pois, motivos para querer reflectir e contribuir para que de alguma forma possa alcançar e partilhar um conhecimento um pouco mais aprofundado sobre esta problemática que persiste e se revela de interesse científico/pedagógico, especialmente para os professores

de educação especial e outros técnicos que trabalham e lidam de perto com este processo. Pensamos que por essa razão e tal como foi formulado anteriormente, o problema da transição de alunos com atraso mental para a vida activa, reúne a qualidade e pertinência necessária para a realização da presente investigação. Há pois necessidade de uma reflexão e compreensão da forma como se faz a transição para encontrar caminhos que a facilitem.

Há interrogações que frequentemente nos ocorre inerentes a todo este processo:

Como se efectua a transição para a vida activa de alunos com atraso mental?

Em que situação nos encontramos relativamente a esta problemática?

Os alunos em processo de transição, bem como as suas famílias encontram-se satisfeitos e motivados?

Que dificuldades existem em torno do processo de transição para a vida activa?

O que pode ser feito para minorar as dificuldades existentes?

Apesar das permanentes dificuldades em encontrar vias para formar e integrar os jovens portadores de atraso mental na vida activa, torna-se necessário delinear certos aspectos que clarifiquem e facilitem o processo. Interessa-nos conhecer com mais clareza os mecanismos e as dificuldades existentes com a finalidade de contribuir positivamente para a crescente melhoria. Guerra (1994, cit. Torres del Moral, 2005:390) diz que “a finalidade da educação e a origem da sua existência é a melhora da prática que se realiza nos centros”. contributo

Tuckman (2002:548) refere que “o valor prático baseia-se no facto do estudo poder contribuir, subsequentemente, para uma nova forma de fazer as coisas a nível prático”.

É a partir desta perspectiva que tentaremos identificar e fazer uma análise crítica do funcionamento do processo inerente à educação e formação dos alunos com atraso mental para a vida activa, dificuldades, opiniões e aspirações dos alunos, encarregados de educação e técnicos neste processo, em definitivo: o que se faz e o que se deveria fazer, é pois o problema central da nossa investigação.

Temos, contudo, consciência que o problema da nossa investigação é bastante complexo, no entanto, tentaremos contribuir de alguma forma para ajudar a abrir caminhos para a concretização progressiva dos direitos que os indivíduos portadores de atraso mental



possuem relativamente à transição para outra fase nas suas vidas. Essa contribuição poderá passar por ajudar, serviços e instituições, especialmente as escolas, a construírem progressivamente formas capazes de tornar todo este processo adequado, tendo em conta que todos os alunos com atraso mental possuem o direito a construir as suas vidas de uma forma harmoniosa, estruturada e que vá de encontro aos seus sonhos e aspirações, aspectos estes amplamente defendidos na parte teórica da presente investigação.

## **4. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Uma vez descrito o estudo que se vai realizar, há também outro aspecto fundamental e de carácter decisivo numa investigação que são os objectivos pretendidos.

Assim para o presente estudo, toda a nossa curiosidade e interesse giram à volta de quatro objectivos gerais e nove objectivos específicos, e que passamos a apresentar.

### **4.1. OBJECTIVOS GERAIS**

- 1- Conhecer as relações que a escola estabelece com o meio empregador.
- 2- Perceber as práticas educativas ligadas aos processos de transição.
- 3- Estudar/compreender a situação de transição de jovens com atraso mental para a vida activa.
- 4- Identificar factores que podem intervir ou influenciar os ideais e sonhos manifestados pelos alunos (ex: envolvimento da família, professores, meio geográfico, competências desenvolvidas no processo formativo).

### **4.2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS**

- 1- Identificar os princípios/práticas que as escolas utilizam no processo de transição.

- 2- Analisar a validade dos programas tendo em conta a integração no mundo laboral dos sujeitos com atraso mental.
- 3- Identificar através dos alunos as ideias e expectativas mais positivas no processo de transição.
- 4- Identificar através dos alunos os maiores problemas face ao final da sua escolaridade.
- 5- Identificar as principais dificuldades/expectativas sentidas pelos professores de educação especial e pelos encarregados de educação no processo de transição.
- 6- Identificar ligações à comunidade.
- 7- Identificar as ligações que a escola estabelece com o meio empregador.
- 8- Identificar barreiras e facilitadores de transição.
- 9- Analisar o papel do professor da educação especial no processo de transição.

Estes são os objectivos propostos para o desenvolvimento do presente projecto de investigação ficando deste modo clarificado o caminho a percorrer.

## **5. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação. O espírito da curiosidade intelectual e afectiva definem uma atitude de investigação como uma “aventura” concertada de interesse, entusiasmo e até “devoção”. A expressão artística e a investigação científica absorvem o todo humano pela emoção, pela inteligência e pela reflexão. Por isso se afirma a indubitável contribuição da investigação para a qualidade do processo educativo (Tuckman, 2002).

Segundo Torres del Moral (2005:392), “a investigação educativa, trata das questões e problemas relativos à natureza epistemológica, metodológica, fins e objectivos na procura de conhecimento no âmbito educativo”.

Vega (2003, cit. Torres del Moral, 2005:393-395) analisa as características das principais linhas da investigação educativa. São três as correntes mais destacadas: o positivismo, a teoria interpretativa e a teoria crítica. O quadro que se segue resume as referidas características:

|                               | <b>Positivista</b>  | <b>Interpretativo</b>  | <b>Sociocrítico</b>   |
|-------------------------------|---|--|---|
| <b>Rastreio Histórico</b>     | Surge nos séculos XV e XVI. Visão estática do mundo, fé na razão e nos sentimentos para fazer ciência e compreender o mundo, são características do pensamento conhecido como realismo e positivismo lógico (Comte, Hobbes) | Séculos XVIII e XIX: questiona-se o método e a lógica da ciência para a compreensão dos fenómenos humanos. Para os idealistas alemães o mundo social não é dado, mas criado pelos sujeitos que vivem nele (Kant, Schelling, Hegel...). | Surge no século XIX com a escola de Frankfurt (Horkeimer, Adorno, Marcuse, Lowenthal). As suas linhas são desenvolvidas pelo neomarxismo (Habermas, Freire, Carr e Kemmis). |
| <b>Supostos</b>               | Mecanicistas e estáticos provenientes do modelo positivista das ciências naturais.  | Evolutivos e dinâmicos, inspirados na tradição humanista.  | Dinâmicos, evolutivos, ideológicos, derivados da ciência social crítica.  |
| <b>Derivações conceptuais</b> | Concepção mecanicista da ordem social e natural. Os sujeitos comportam-se como sujeitos reactivos perante seu meio social.  | Concepção dinâmica, natural e negociada da ordem social. Os sujeitos consideram-se agentes activos e criativos na construção e determinação da realidade.  | Concepção dinâmica, e histórico-social da realidade. Os sujeitos são agentes activos da construção da ordem social que se determina por opções de valor, poder e interesse. |
| <b>Tipos de investigação</b>  | Nomológica; psicométrica, de laboratório, experimental científica.  | Ideográfica, de campo, naturalista, humanista.   | Reconstrutiva, colaborativa, participativa.   |
| <b>Crenças metodológicas</b>  | Pode-se obter conhecimento científico para apressar a realidade. O investigador não   | A objectividade é a suma de intersubjectividades. O investigador não pode deixar de  | Não existirá separação entre investigador e sujeitos investigados. A investigação é uma tarefa participativa.   |

|                                 |  |   |  |
|---------------------------------|--|---|--|
|                                 | <p>intervém para garantir objectividade.</p> <p>Metodologia fechada: o investigador deve adequar-se ao desenho prefixado.</p> <p>Metodologia desenhada para comprovar teorias.</p>           | <p>participar no seu ambiente e observar sua incidência nele.</p> <p>Metodologia aberta: parte-se do conceito «sensíveis» que tratam, por meio de descrições, de captar o significado de factos.</p> <p>O método se perfila na investigação.</p> <p>Metodologia desenhada para descobrir teorias.</p> | <p>Metodologia dialéctica. Gera-se pelo diálogo e consenso do grupo investigador.</p> <p>Metodologia desenhada para tornar evidentes os condicionantes ideológicos da acção e gerar propostas de actuação para transformar as situações sociais.</p> |
| Dialéctica teoria - prática     | <p>Os dados utilizam-se para corroborar ou falsear teorias. O valor destes encontra-se diminuído e mediatizado pela concepção do porquê terem sido extraídos.</p> <p>Escassa dialéctica.</p> | <p>Produz-se um intercâmbio dinâmico entre teoria, conceitos e dados, com retroinformação e modificação constante da teoria e dos conceitos, baseando-se nos dados obtidos.</p>   | <p>A teoria e a prática mantêm uma relação dialéctica que supõe uma reciclagem contínua entre ambas à luz da reflexão crítica.</p>   |
| Atitudes para o outro paradigma | <p>Indiferença pela prova contextual qualitativa relevante.</p>  | <p>Rejeição da dependência para abstrações quantificadas.</p> <p>Rejeição da busca de objectividade através da quantofrenia e a testomania.</p>   | <p>O positivismo ignora, os aspectos inconscientes e a medição histórico-social das acções. Põe ênfase nos aspectos particulares das acções através do contexto histórico-social em que se produzem.</p>   |
| Técnicas                        | <p>Testes estandardizados, entrevistas estruturadas, observação não participante, etc.</p>   | <p>Observação participante, entrevistas em profundidade, registos de incidências, etc.</p>  | <p>Questionários, entrevistas em profundidade.</p> <p>Combinam-se técnicas quantitativas e qualitativas.</p>   |

Quadro 27. Linhas da investigação educativa (Adaptação de Santana Vega, 2003).

Como vemos, as diferentes concepções geram procedimentos metodológicos distintos e variados para fazer frente aos problemas científicos no campo educativo. De acordo com Colás e Buendía (1992), podem-se distinguir três metodologias de

investigação: a metodologia científica tradicional, a metodologia qualitativa e a metodologia crítica. Passamos a apresentar sinteticamente estas:

|                                  | <b>Positivista</b>  | <b>Interpretativo</b>   | <b>Crítico</b>                                       |
|----------------------------------|---|---|--|
| Problema da investigação         | Teóricos  | Percepções e sensações  | Vivênciais   |
| Desenho                          | Estruturado   | Aberto e flexível   | Dialéctico   |
| Amostra                          | Procedimentos estatísticos                                | Não determinada e informante  | Comunicação pessoal                                  |
| Técnicas de recolha de dados     | Instrumentos válidos e fiáveis                            | Técnicas qualitativas   | Comunicação pessoal                                  |
| Análise e interpretação de dados | Técnicas estatísticas                                     | Redução<br>Exposição<br>Conclusões                                    | Participação do grupo em análise.<br>Fase intermédia |
| Valorização da investigação      | Validez interna e externa<br>Fiabilidade<br>Objectividade | Credibilidade<br>Transferabilidade<br>Dependência<br>Confirmabilidade | Validez consensual                                   |

Quadro 28. Características metodológicas dos paradigmas de investigação (Colás e Buendía, 1992).

“Concebe-se melhor a investigação, como o processo de chegar a soluções viáveis para os problemas através da obtenção, análise e interpretação planificada e sistemática dos dados. É a ferramenta mais importante para avançar no conhecimento, para promover progressos e capacitar o homem para se relacionar mais eficazmente com o que está à sua volta, para conseguir os seus propósitos e resolver os seus conflitos” (Mouly, 1978, cit. Torres del Moral, 2005:396).

Os quadros que se seguem esquematizam o desenho da presente investigação desde as dimensões e variáveis incluídas nos instrumentos de recolha de dados, aos métodos para efectuar a análise da informação recolhida:

| DIMENSÕES                          | VARIÁVEIS  | POPULAÇÃO AMOSTRAGEM   | INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS   |
|------------------------------------|--|--|--|
| <b>Caracterização da população</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização dos jovens com atraso mental, ao nível do diagnóstico clínico, psicológico, história escolar e familiar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 Jovens com atraso mental com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos em processo de transição.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processos individuais dos alunos.</li> <li>- Relatórios médicos e psicológicos.</li> <li>- Avaliações pedagógicas.</li> <li>- Análise de documentos para a caracterização do meio.</li> <li>- Histórias de vida</li> <li>- Entrevistas</li> </ul> |
| <b>Dimensões sócio-relacionais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nível social e cultural dos pais;</li> <li>- Origem geográfica do aluno;</li> <li>- Envolvimento dos pais/encarregados de educação.</li> <li>- Funcionamento interpessoal.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 Jovens com atraso mental com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos em processo de transição.</li> <li>- Pais/encarregados de educação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista aos alunos.</li> <li>- Entrevista aos pais/ encarregados de educação dos alunos estudados</li> <li>- Histórias de vida</li> </ul>  |
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas futuras ao nível profissional do (a) aluno(a);</li> <li>- Sentimentos, sonhos, expectativas, dificuldades, intenções, soluções, motivações para a escola e futuramente para o trabalho.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 Jovens com atraso mental com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos em processo de transição.</li> <li>- Pais/encarregados de educação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista aos alunos</li> <li>- Entrevista aos pais/encarregados de educação dos alunos</li> </ul>   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>Dimensão sócio-cognitiva</b></p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansiedade e expectativas dos pais face ao processo de transição para a vida activa;</li> <li>- Influência dos pais nas escolhas profissionais;</li> <li>- Percepção dos técnicos em relação aos sujeitos e às suas competências para o trabalho;</li> <li>- Percepção dos técnicos em relação às competências educativas e formativas necessárias aos alunos.</li> <li>- Princípios e práticas utilizadas no processo de transição;</li> <li>- Dificuldades sentidas;</li> <li>- Ligações com o exterior/ articulação com o mercado de trabalho;</li> <li>- Recursos necessários;</li> <li>- Perfil dos professores de educação especial:</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicos envolvidos no processo de TVA ou integração profissional.</li> <li>- Professores de educação especial</li> </ul>  | <p>estudados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista professores de educação especial</li> <li>- Grupo de discussão</li> <li>- Entrevista professores de educação especial</li> </ul> |
| <p><b>Dimensão sócio-profissionais</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção dos requisitos pessoais para desempenhar a profissão escolhida.</li> <li>- Factores necessários para uma boa integração profissional.</li> <li>- Expectativas e motivações para o trabalho.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 Jovens portadores de atraso mental a frequentar a frequentar o 8º, 9º ano ou outro desde que em idade de processo de TVA.</li> <li>- Professores de educação especial</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista a aos alunos.</li> <li>- Entrevista professores de educação especial</li> <li>- Entrevista aos pais/ encarregados de educação;</li> </ul>         |

|  |  |  |                      |
|--|--|--|----------------------|
|  | - Problemas face ao final da escolaridade. |  | - Grupo de discussão |
|--|--|--|----------------------|

Quadro 29. Desenho da investigação.

Pretende-se, então, nesta componente do trabalho realizar um processo de extracção dos dados de forma a obter um conjunto de informações que permita elaborar conclusões dignas de crédito e, conseqüentemente, tomar decisões. Os dados recolhidos que mais tarde serão apresentados pressuporão os contornos da situação encontrada no objecto de estudo, apresentando ao mesmo tempo a sua localização no percurso conducente à concretização do modelo de TVA desejado.

## 6. AMOSTRAS

Em qualquer investigação empírica é necessário caracterizar a população a investigar, escolher os critérios de selecção e determinar a amostra e o seu tamanho para numa fase posterior, passar à recolha de dados no terreno.

Segundo D` Hainaut (1997:16), a amostragem “é a operação que consiste em tomar um certo número de elementos (ou seja uma amostra) no conjunto dos elementos que queremos observar ou tratar (população)”.

Bravo (1996:364) apresenta várias vantagens na utilização de amostras, nomeadamente:

- “A possibilidade de investigar as grandes populações e núcleos humanos, que de outra forma seria impossível.
- Contribuem para a grande economia nas investigações e uma maior rapidez na sua execução.
- Uma amostra pode oferecer resultados mais precisos que uma investigação total, mesmo que afectada pelo erro que resulta de limitar o todo a uma parte”.



O ideal seria estudar os casos do universo em causa. O facto é que é quase impossível fazê-lo. O investigador limita-se a estudar uma amostra retirada desse universo. Se essa amostra for representativa é possível a extrapolação de conclusões com um bom grau de confiança. Daí a importância da escolha correcta da amostra para que seja representativa desse mesmo universo e consequentemente do processo de amostragem.

Hill e Hill (2005) aconselham duas formas alternativas para garantir a representatividade da amostra. São elas:

- Vertente 1 – escolher um universo com dimensões pequenas para permitir o estudo de todos os casos. A dimensão deve ser suficiente para suportar a análise estatística (100 a 500 casos). Estes autores ressaltam contudo, que quando se pretende usar análise de dados qualitativa, é razoável utilizar uma dimensão inferior a 100 casos.
- Vertente 2 – quando o universo é muito grande não há possibilidade de estudar caso a caso, extrair uma amostra representativa, utilizando os métodos formais de amostragem.

O nosso estudo aponta para a primeira opção, por razões que se prendem com a metodologia utilizada, como a falta de tempo e de recursos.

Podemos distinguir dois tipos de universo:

1. Universo alvo formado pelo conjunto total de casos.
2. Universo inquirido formado pelo conjunto de casos disponíveis para a investigação.

Estes métodos possuem determinadas características que de acordo com Hill e Hill (2005) e D`Hainaut (1997) são resumidas no quadro que se segue:

|                                | <b>Amostragem casual ou aleatória</b>  | <b>Amostragem não-casual</b>   |
|--------------------------------|--|--|
| <b>Quando aplicar</b>          | -Quando se pretende extrapolar com confiança as conclusões   | - Quando se pretende efectuar um pré-teste, por exemplo de um questionário<br><br>- Em estudos de mercado  |
| <b>Vantagens</b>               | -A representatividade da amostra é passível de ser demonstrada<br><br>-É possível estimar estatisticamente o grau de confiança com que as conclusões de um estudo se aplicam ao universo     | -Útil no início de uma investigação (por exemplo para testar as primeiras versões de um questionário)<br><br>- Têm baixos custos   |
| <b>Desvantagens</b>            |  | - Não aconselhável quando se pretende extrapolar os resultados e as conclusões porque a amostra não é representativa   |
| <b>Espécie de amostra</b>      | -Amostra representativa (a amostra é representativa de uma população em relação a um carácter, se não houver qualquer razão para pensar que esse carácter variar da amostra para o universo) | - Amostra ocasional (amostra extraída da população, segundo um método de selecção orientado por dois factores:<br><br>1-preocupação de não introduzir factores de selecção que possam fazer diferir o valor do carácter observado na amostra, em relação ao valor na população<br><br>2-comodidade do investigador ou observador |
| <b>Métodos mais utilizados</b> | - Amostragem aleatória simples<br><br>- Amostragem sistemática<br><br>- Amostragem estratificada (proporcional e não-proporcional)<br><br>-Amostragem por <i>clusters</i> ou conglomerados.  | - Amostragem por conveniência<br><br>- Amostragem por quotas   |

Quadro 30. Formas de amostragem (Hill e Hill, 2005 e D'Hainaut, 1997).

Existem duas grandes classes de amostras designadamente:

- Amostras probabilísticas.
- Amostras não probabilísticas.

Cada uma das amostras apresenta quatro subgrupos diferentes cabendo ao investigador analisar cada uma delas e seleccionar a técnica de amostragem mais conveniente e adequada ao estudo que pretende desenvolver.

No presente quadro explicita-se de forma sistemática o que cada técnica de amostragem abarca:

| <b>Técnicas de Amostragem Probabilísticas</b>     |   |
|---|---|
| Amostragem aleatória simples.                     | Técnica segundo a qual cada elemento da população tem probabilidade igual de fazer parte do estudo.                             |
| Amostragem aleatória estratificada.               | Técnica segundo a qual são formados estratos ou subconjuntos da população, dos quais é retirada uma amostra de forma aleatória. |
| Amostragem em cachos.                             | Técnica utilizada quando é difícil obter uma lista exaustiva dos elementos da população.  |
| Amostragem sistemática.                           | Técnica utilizada quando existe uma lista ordenada dos elementos da população.  |
| <b>Técnicas de Amostragem não probabilísticas</b> |   |
| Amostragem acidental.                             | Técnica utilizada em presença de grupos acessíveis.   |
| Amostragem por quotas.                            | Técnica consistindo em formas estratos na base de certas características.   |
| Amostragem por selecção racional.                 | Técnica utilizada para a escolha de sujeitos apresentando características típicas.  |
| Amostragem por redes.                             | Técnica utilizada para recrutar sujeitos difíceis de encontrar, em que se faz apelo a redes de amigos.                          |

Quadro 31. Técnicas de amostragem (Fortin, 2003:210).

Quando se pretende extrapolar com segurança as conclusões de um estudo, utilizamos o método da amostragem probabilística, pois a representatividade da amostra é demonstrável. É um método útil relativamente ao grau de confiança que aponta que as conclusões da investigação assentam no universo.

Por sua vez, a amostragem não probabilística é uma técnica que se torna pouco dispendiosa e de grande utilidade, pois numa primeira fase do estudo efectua uma testagem. Contrariamente ao método analisado anteriormente, e uma vez que a amostra não é representativa, torna-se num método que não é exacto e adequado para o cálculo dos resultados e conclusões de um estudo.

Neste nosso trabalho de investigação optamos pela amostragem estratificada, uma vez que este nosso estudo é totalmente qualitativo, requerendo deste forma, uma dimensão de amostra menor que a de um estudo quantitativo.

Assim, torna-se necessário definir de forma clara e precisa a população alvo de estudo, sob pena de existir deformação da realidade ou fenómeno a investigar e perder-se a credibilidade do estudo.

Da amostra resultante são aplicados determinados métodos onde se obtém dados, podendo o investigador analisá-los e retirar as suas conclusões e fazer generalizações.

## **7. DIMENSÃO DA AMOSTRA A UTILIZAR**

No contexto da nossa investigação, a amostra será constituída num total de seis alunos (casos) com PIT a frequentar um universo de três agrupamentos de escolas públicas do concelho de Felgueiras e com idades compreendidas entre os catorze e os dezoito anos e a frequentar o 8º e 9º ano de escolaridade. Também farão parte da amostra os pais/encarregados de educação desses alunos, e respectivos professores de educação especial. Será feito um grupo de discussão com a participação de três professores de educação especial, um coordenador do NAE, um elemento do órgão de gestão, uma psicóloga e dois encarregados de educação dos agrupamentos de escolas que frequentam.

Como iremos ver mais à frente, este estudo utilizou como ferramentas principais a entrevista, grupo de discussão e histórias de vida. Trata-se portanto de um estudo que

utiliza instrumentos de índole qualitativa e que não necessita de amostras muito elevadas que obedeçam a critérios estatísticos.

Pensamos que o estudo desta amostra será fundamental pela relevância das informações e conhecimentos que se podem apurar do confronto entre o que efectivamente existe em termos de transição de jovens com atraso mental para a vida activa, com o que seria desejável em todo esse processo.

O estudo será de campo e por isso será efectuado em ambiente real. O investigador durante a colheita de dados tentará ser activo e procurar os aspectos mais importantes para a investigação, tendo em conta a especificidade da população escolhida para o estudo.

Assim, foi seleccionado um conjunto de dados para a caracterização das amostras em estudo (sujeitos com atraso mental, estudo de caso, escola e família):

|   |   |
|---|---|
| <p><b>1<sup>os</sup> SUJEITOS DA AMOSTRA - ALUNOS:</b></p> <p><b>ENTREVISTA E HISTÓRIAS DE VIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação: Idade, sexo, residência.</li> <li>- História académica.</li> <li>- História familiar.</li> <li>- História clínica.</li> <li>- Comportamento na relação com o trabalho académico.</li> <li>- Motivação e interesses.</li> <li>- Desejos e ambições.</li> <li>- Interesses e preocupações.</li> </ul> | <p><b>2<sup>os</sup> SUJEITOS DA AMOSTRA - PAIS:</b></p> <p><b>ENTREVISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação.</li> <li>- História familiar.</li> <li>- Caracterização sócio – profissional.</li> <li>- Habilitações académicas.</li> <li>- Expectativas relativamente ao seu educando.</li> <li>- Preocupações e dificuldades mais frequentes.</li> </ul> |
| <p><b>3<sup>os</sup> SUJEITOS DA AMOSTRA - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b></p> <p><b>ENTREVISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios e práticas utilizadas.</li> <li>- Adequação dos programas.</li> <li>- Dificuldades encontrada.</li> <li>- Relações com a comunidade.</li> <li>- Facilitadores de transição.</li> <li>- O papel do professor do EE.</li> </ul>   | <p><b>4<sup>os</sup> SUJEITOS DA AMOSTRA - GRUPO DE DISCUSSÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios e práticas utilizadas.</li> <li>- Dificuldades sentidas.</li> <li>- Ligações com o exterior.</li> <li>- Articulação com o mercado de trabalho.</li> <li>- Recursos necessários.</li> <li>- Perfil dos professores de educação especial.</li> </ul>         |

Quadro 32. Dados para a caracterização das amostras em estudo.

## 8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No nosso estudo utilizaremos, entrevistas, grupo de discussão e histórias de vida para inquirir a amostra da população alvo que pretendemos estudar, sendo a partir desses instrumentos e dos dados neles obtidos, que trataremos qualitativamente a informação.

Stake (2007:67), defende que “o plano de recolha de dados deve estar enraizado nas perguntas de investigação e que existem partes essenciais a considerar: definição do caso, lista de perguntas de investigação, identificação dos ajudantes, fontes de dados, distribuição do tempo, despesas e relatório pretendido. Sublinha que estamos perante um comité doutoral o plano de recolha de dados será complexo”. Sugere então um conjunto de orientações para fazer estudos de caso com observação no terreno, que aqui apresentamos nos seus aspectos fundamentais e recorrendo a alguns dos conteúdos que consideramos mais relevantes (Stake, 2007:68-70):

### “Previsão

- Analisar ou descobrir o que se espera no início de um caso.
- Procurar um ou mais estudos para usar possivelmente como modelo.
- Identificar “o caso”. Ele estabelecido, seleccionado para ser representado, ou apenas conveniente?
- Prever problemas chave, acontecimentos, atributos, espaços, pessoas, sinais vitais.
- Considerar públicos possíveis para os relatórios intercalares e final.
- Elaborar um plano de acção inicial, incluindo a definição do papel do observador no local.

### Primeira Visita

- Conseguir acesso preliminar, negociar plano de acção, conseguir acesso regular.
- Debater as disposições para manter a confidencialidade dos dados, fontes e relatórios.

- Debater a necessidade das pessoas analisarem os rascunhos para validar as observações e descrições.

#### Preparação adicional para a observação

- Identificar os inquiridos e as fontes de dados particulares.
- Organizar o sistema de conservação de registos, ficheiros, cassetes, sistema de codificação, armazenamento protegido.
- Restabelecer prioridades para atributos, problemas, acontecimentos, públicos, etc.

#### Desenvolvimento adicional da conceptualização

- Reconsiderar as perguntas para as questões problemáticas ou outra estrutura teórica para orientar a recolha de dados.
- Identificar as possíveis “múltiplas realidades”- como as pessoas vêem as coisas de modo diferente.
- Dar atenção a diferentes pontos de vista, conceptualizações.

#### Recolha de dados, validação dos dados

- Fazer observações, entrevistar, recolher testemunhos dos inquiridos, recolher os diários, usar inquéritos, etc.
- Seleccionar pequenos episódios, testemunhos especiais, ilustrações.
- Redefinir os problemas, os limites do caso, renegociar as disposições estabelecidas com os anfitriões, consoante a necessidade.

#### Análise dos dados

- Analisar os dados em bruto sobre várias interpretações possíveis.
- Procurar padrões nos dados (quer tenham sido ou não indicados pelo problema).

- Retirar conclusões experimentais, organizar de acordo com as perguntas para as questões problemáticas, organizar relatório final.
- Analisar os dados, recolher novos dados, procurar deliberadamente a desconfirmação dos resultados.

#### Dar ao público oportunidades para a compreensão

- Descrever extensivamente o contexto no âmbito do qual a actividade ocorreu.
- Considerar o relatório como uma história; procurar situações em que a história esteja incompleta;
- Esboçar relatórios em membros representativos dos vários sectores de público.
- Ajudar o leitor a discernir a particularidade e a relevância da situação como base para a generalização”.

O mesmo autor refere que “a maioria dos investigadores pensa que o ideal é sentir-se totalmente preparado para se concentrar em algumas coisas, mas estar igualmente pronto para acontecimentos inesperados que traduzam a natureza singular do caso” (Stake, op. cit. p. 71). Chama a atenção para as fontes, para a recolha de dados, referindo que há necessidade de o investigador procurar as melhores pessoas, lugares e ocasiões, definindo “melhores” como “ (...) aqueles que nos poderão ajudar da melhor maneira a compreender o caso, quer sejam representativos ou não” (Stake, op. cit. p.73).

Num projecto, a recolha de dados é uma fase fundamental permitindo ao investigador contactar com as fontes de informação. Sendo os instrumentos de recolha de dados meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental (Bisquerra, 1989), é importante proceder à escolha e uso de meios científicos que conferem um estudo credível e a produção de uma representação da realidade estudada.

Na nossa investigação, como já tivemos oportunidade de salientar, iremos utilizar ferramentas de carácter qualitativo. Conseguimos a mobilização de um número de técnicas, que nos permitiram informações em qualidade e quantidade. Assim, como já referimos, os métodos de trabalho utilizados foram as entrevistas, o grupo de discussão e as histórias de vida



## 8.1. ENTREVISTAS

De uma forma geral, podemos definir a entrevista como sendo uma conversa intencional cuidadosamente traçada, que se desenrola entre duas ou mais pessoas, com momentos diversos, devendo-se iniciar por uma conversa informal.

Num sentido mais estrito, entrevista é uma técnica que se traduz por “uma conversa entre entrevistador e entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. (Moser e Kalton, 1971, cit. Bell 1997:118). Ainda nesta linha de pensamento, a entrevista é “uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação” (Bisquerra, 1989:103).

A entrevista é utilizada para recolher dados narrativos na fala dos sujeitos entrevistados, possibilitando ao investigador o desenvolvimento de uma ideia sobre a forma como estes sentem e interpretam as problemáticas em questão (Bogdan e Biklen, 1994). Em todo o caso, por vezes, a entrevista pode envolver mais pessoas. Para Kvale (1996:1), numa entrevista o “investigador ouve o que as pessoas dizem sobre o seu mundo, ouve-as expressar os seus pontos de vista e opiniões, aprende sobre as suas visões, sobre a sua situação profissional e familiar, e os seus sonhos e aspirações”.

Tuckman (2002:517) refere que “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, podem emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação”. O mesmo autor refere que os processos para conduzir uma entrevista podem ser diferentes dos que se utilizam para recolher dados através do questionário, mas o objectivo é o mesmo: obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção. Trata-se, portanto, de um instrumento de carácter qualitativo ou seja, uma recolha de dados de opinião que permite o aprofundamento dos resultados dos dados.

No que respeita à sua classificação, a entrevista pode ser informal, focalizada, totalmente estruturada ou parcialmente estruturada (Gil, 1996):

- Entrevista informal – tem como finalidade a recolha de dados, não sendo por isso estruturada.
- Entrevista focalizada – foca um tema específico, fazendo o entrevistador esforço para que o entrevistado consiga retomar o tema pretendido, sendo do género livre.
- Entrevista totalmente estruturada – desenvolve-se a partir de um guião.
- Entrevista semi-estruturada – existe uma parte estruturada que segue um guião e outra parte livre. É na parte estruturada que o investigador fica com a certeza de recolher dados comparáveis aos dos vários sujeitos.

Como vimos, as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. No nosso caso, optámos por entrevistas semi-estruturadas (Bogdan e Biklen, 1994), para que o entrevistado tenha liberdade para desenvolver as situações na direcção que considere adequada, podendo explorar, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes. Optámos por este tipo de entrevista, principalmente para os alunos com atraso mental, devido às suas características.

Valles (1997:196) refere como principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas:

- “A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa.
- A possibilidade do investigador esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem.
- É geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos”.

Geralmente, a maior parte das entrevistas começam com uma conversa vulgar. Logo de seguida informar-se-á o sujeito dos objectivos e ser-lhe-á garantido que os dados recolhidos são totalmente confidenciais, tentando desta forma contornar a apreensividade do entrevistado e fazendo-lhe ver que tem muita coisa importante a transmitir. O

entrevistado compreenderá assim que o investigador está ali para aprender e não para ensinar. Este interesse por parte do investigador será comunicado ao entrevistado, ao longo da entrevista, por linguagem não verbal, que, como referem Bogdan e Biklen (1994:137), “ouvindo cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo como cada sujeito olha para o mundo”.

Nas entrevistas efectuadas aos alunos com atraso mental, devido às particularidades da deficiência, poderão não ser tão articulados como outras pessoas ou até serem pouco perspicazes ou lentos a compreenderem o que se pretende deles. Alertado para este facto, o entrevistador não desistirá “à primeira”, mas tentará sempre extrair do sujeito, com a paciência necessária, o máximo que este puder dar. De certa forma, o entrevistador não deve temer os silêncios, os quais poderão ser a pausa necessária para que o entrevistado organize o seu raciocínio.

Neste sentido, com o recurso às entrevistas pretendemos que os entrevistados explorem, de uma forma maleável e aprofundada, as suas opiniões, permitindo adaptar o conteúdo das entrevistas em função de cada sujeito da investigação, valorizando as experiências de cada um, para assim compreendermos o significado do discurso dos entrevistados.

Da relação de empatia entre entrevistador e entrevistado vai depender o sucesso de uma investigação e a linguagem a utilizar deve ser clara e acessível, para que o entrevistado se sinta à vontade.

Durante a elaboração deste instrumento tivemos o cuidado de simplificar as questões utilizando vocabulário claro e directo, para que facilite a sua compreensão. Também tivemos em conta a dimensão discursiva do entrevistador, procurando-se igualmente que adapte a sua forma de entrevistar a cada situação, sem nunca esquecer as linhas gerais do guião de forma a obter as informações pretendidas neste estudo. O entrevistador deve efectuar diversos tipos de intervenções, fazendo interrogações ou descodificações daquilo que os sujeitos não entendam e tentar não adoptar um papel passivo, limitando-se apenas a fazer perguntas. Um dos aspectos positivos para a certificação das respostas dadas será o dar tempo suficiente para responder e repetir o que o entrevistado disse. Os aspectos não verbais durante a entrevista, do qual salientámos a gesticulação, é um dos cuidados a ter em conta. Esta não deve ser muito espampanante, sendo que a mímica do rosto deve traduzir simpatia e compreensão, o olhar não deve ser

muito fixo. Relativamente ao espaço, o entrevistador não deve estar muito perto nem muito longe do entrevistado e a duração da entrevista não deve ter duração superior a uma hora, para que o entrevistado não se sinta saturado.

A boa dicção por parte do entrevistador, a naturalidade, a sua à vontade, simplicidade e clareza de discurso, levam à obtenção de melhores resultados. Também a não discussão das opiniões emitidas e o registo exacto do que foi dito, de forma a garantir que a resposta seja a mais completa possível relativamente aos objectivos pretendidos, são pormenores de grande importância para o sucesso da entrevista.

É também de referir que as entrevistas serão sujeitas a gravação áudio e, depois transcritas para suporte informático a fim de serem posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo.

As entrevistas relativas a esta investigação serão dirigidas aos alunos com atraso mental, aos pais/encarregados de educação e professores directamente envolvidos no processo de transição desses alunos.

Com a entrevista aos alunos pretendemos conhecer os seus gostos e preferências relativamente às matérias estudadas na escola, aos apoios e experiências bem como as expectativas que possuem relativamente ao seu futuro.

As questões apresentadas, como já referimos, serão abertas de forma a permitir uma total abertura e descontração por parte dos entrevistados, permitindo assim exprimir-se de uma forma mais natural, podendo daí resultar uma maior qualidade nas respostas, em detrimento daquela que se rege por valores numéricos como os questionários. A entrevista iniciar-se-á com alguns dados de identificação, sendo de seguida colocadas questões, que pela especificidade da população, se revestem de uma linguagem especialmente acessível. De salvaguardar que poderá aqui existir um ajustamento das questões se o entrevistador considerar necessário.

No quadro que se segue apresentamos a caracterização dos alunos entrevistados:

|                   | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Ano de escolaridade</b> |
|-------------------|-------------|--------------|----------------------------|
| Aluno 1 Benedita  | F           | 14 anos      | 8ºano                      |
| Aluno 2 Cristiana | F           | 15 anos      | 8ºano                      |
| Aluno 3 Jessica   | F           | 16 anos      | 8ºano                      |
| Aluno 4 Rute      | F           | 15 anos      | 9ºano                      |
| Aluno 5 Tiago     | M           | 17 anos      | 9ºano                      |
| Aluno 6 Vânia     | F           | 17 anos      | 8ºano                      |

Quadro 33. Caracterização dos alunos entrevistados.

A transcrição das entrevistas aos alunos em processo de transição para a vida activa encontra-se no anexo I.

A entrevista dirigida aos pais ou encarregados de educação também se iniciará com a recolha de alguns dados de identificação, de forma a permitir uma melhor caracterização da amostra. Posteriormente elaboramos questões que se prendem com a necessidade de identificar e conhecer as motivações e interesses dos jovens, a sua participação e conhecimento da vida escolar dos seus educandos, bem como expectativas e preocupações que possuem relativamente ao seu futuro.

A caracterização dos pais entrevistados é apresentada no quadro abaixo:

|              | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Profissão</b> | <b>Habilitações literárias</b> |
|--------------|-------------|--------------|------------------|--------------------------------|
| P1 Benedita  | F           | 44           | Desempregada     | 3º ano                         |
| P2 Cristiana | F           | 43           | Desempregada     | 7º ano                         |
| P3 Jessica   | F           | 45           | Gaspeadeira      | 4º ano                         |
| P4 Rute      | F           | 51           | Doméstica        | 4º ano                         |
| P5 Tiago     | F           | 45           | Doméstica        | 3º ano                         |
| P6 Vânia     | F           | 48           | Desempregada     | 4º ano                         |

Quadro 34. Caracterização dos pais entrevistados.

A transcrição das entrevistas para serem analisadas e interpretadas encontram-se transcritas no anexo II.

Com a entrevista dirigida aos professores de educação especial, pretendemos analisar os aspectos curriculares e organizativos da estrutura educativa a que pertencem, conhecer as ligações com a comunidade, as barreiras e facilitadores em torno do processo de transição bem como o papel do professor de educação especial em torno desse processo. No quadro seguinte, apresentamos a caracterização dos professores de ensino especial entrevistados:

|                   | Sexo | Idade | Habilitações Académicas   | Situação Profissional | Tempo de serviço | Outros cargos  |
|-------------------|------|-------|---|-----------------------|------------------|--|
| Prof. 1<br>Laura  | F    | 50    | Bacharelato do Magistério Primário, Licenciatura em Matemática e Ciências e Pós graduação em educação especial; | Prof. do Q. E.        | 30anos           | Coordenadora do Departamento de Expressões   |
| Prof. 2<br>Rui    | M    | 36    | Licenciatura em Ciências religiosas e Especialização em educação especial                                       | Contratado            | 9 anos           | - Coordenador do departamento de educação especial.<br>- Coordenador da turma dos percursos curriculares alternativos. |
| Prof. 3<br>Susana | F    | 33    | Licenciatura 1º ciclo   | Contratada            | 4 anos           |  |
| Prof. 4<br>Alice  | F    | 34    | Licenciatura 1º ciclo CESE em educação especial.  | Contratada            | 1 ano            |  |
| Prof. 5<br>Ana    | F    | 24    | Licenciatura 1º ciclo   | Contratada            | 2 anos           |  |
| Prof. 6<br>Maria  | F    | 28    | Licenciatura 1º ciclo CESE em educação especial.  | Contratada            | 5 anos           | - Mediadora dos cursos EFA.<br>- Coordenadora da equipa de auto-avaliação.   |

Quadro 35. Caracterização dos professores de ensino especial entrevistados.

Tal como os instrumentos de recolha de dados anteriores, as entrevistas dirigidas aos professores de educação especial encontram-se no anexo III.

## 8.2. GRUPO DE DISCUSSÃO

A partir do momento que se pretende levar a cabo uma pesquisa, e chegados ao momento da definição dos contextos a estudar e dos indivíduos com quem pretendemos desenvolver o nosso trabalho de campo, a selecção e escolha do tipo de metodologia e técnicas de investigação (neste caso, o grupo de discussão) a utilizar para chegar à recolha dos dados, é deveras importante.

Neste sentido, alguns autores têm vindo a apontar e a valorizar o grupo de discussão como uma técnica de recolha de dados a ser utilizada e desenvolvida para reunir a informação julgada necessária. De entre diversos autores salientámos Ortega (2005:20), que relativamente a esta técnica refere que:

“ Precisamos de investigações que utilizem o grupo de discussão como técnica para a recolha de informação que se centrem em determinados campos ou âmbitos de aplicação. Por exemplo, centrando-nos no âmbito educativo, o grupo de discussão pode trazer aspectos importantes se aplicar ao estudo de problemáticas que se revistam de complexidade (...) como as problemáticas e/ou necessidades de certos grupos relativa à inserção sócio profissional (...)”.

Perante a análise e entendimento de diversas situações, recorreremos a esta técnica, que pensámos responder a alguns objectivos pelo que, “a investigação recolhida através dos grupos de discussão desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate através da riqueza das subjectividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e colectivas num vaivém constante que se estabelece entre os diferentes membros do grupo (Ortega, 2005:24) ”.

Julga-se aqui oportuno a visão que dois investigadores possuem quanto à caracterização do grupo de discussão, destacando aspectos que julgámos pertinentes:

“O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interactuar numa conversa sobre temas objecto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e uma hora e meia. É precisamente essa interacção que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efectivamente, não tem como objectivo a busca de consenso entre

os participantes, o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação da interacção desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase (...) aos pontos de vista dos participantes, facto que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira “(Fabra e Domènech, 2001:33-34).

Hernandez y Poso (cit. Pena, 2007:242) referem que “o grupo de discussão consiste em reunir um número reduzido de pessoas (geralmente entre seis e doze), com o fim de que mantenham uma discussão cuidadosamente desenhada, planificada e guiada de maneira não directiva por um perito moderador”.

Como podemos verificar, o grupo de discussão é uma técnica de recolha de informação importante que possibilita chegar a informações diferentes das que se chegaria recorrendo a outras técnicas.

Neste âmbito, autores como Krueger (1991) e Valles (1997), ambos citados em Pena (op. cit. p.242), apontam uma variedade de vantagens que o grupo de discussão comporta, de entre os quais se destacam os seguintes:

- “Permite recolher opiniões em conjunto, o que não acontece com outras técnicas, como por exemplo a entrevista.
- O alto grau da sua flexibilidade permite obter e aprofundar a informação relevante que anteriormente não estava prevista.
- É de aplicação simples e o seu custo económico é baixo”.

Reconhecendo que o grupo de discussão comporta potencialidades que lhe são reconhecidas e que é uma ferramenta ao serviço da investigação qualitativa, alguns investigadores alertam para a possibilidade de determinadas limitações ao considerarem esta técnica com pouca fiabilidade, tomando como exemplo, o número de pessoas implicadas e a dificuldade de se chegar à generalização dos dados recolhidos.

Nesta linha de pensamento, segundo Krueger (1991) e Valles (1997), também citados em Moreno, (op. cit., p. 242-243) este método apresenta algumas limitações, das quais se salientam as seguintes:



- “Podem existir dúvidas em virtude de que a conversa em grupo poderia produzir polarização ou semelhança com o resto do grupo.
- Artificialidade, uma vez que no contexto em que se realiza, não obedece ao contexto em que de forma habitual se desenvolvem.
- A limitada fiabilidade e validade.
- Conduz a um custo elevado de tempo”.

No quadro seguinte podemos observar algumas das potencialidades deste processo de investigação assim como algumas limitações que eventualmente possam surgir no trabalho de campo:

| Potencialidades  | Limites  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação entre todos os participantes</li> <li>• Subjectividades/Intersubjectividades</li> <li>• Integração social, afectiva, pessoal</li> <li>• Flexibilidade</li> <li>• Liberdade de expressão</li> <li>• Espontaneidade</li> <li>• Não directividade</li> <li>• Reflexão crítica</li> <li>• Construção da realidade social dos actores</li> <li>• Bidireccionalidade</li> <li>• Produção de saber científico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de selecção: participantes/espço</li> <li>• Função do investigador/moderador</li> <li>• Características pessoais e humanas</li> <li>• Generalização e análise de dados</li> <li>• Flexibilidade</li> <li>• Imprevisibilidade</li> <li>• Gestão de tempo</li> </ul> |

Quadro 36. Potencialidades e limites do grupo de discussão (Santos, 2007: 441).

Este debate deve possuir determinadas directrizes e instruções, que segundo Cáceres (2007:219) passam pelo seguinte:

- “Deve-se informar dos objectivos e justificação do estudo.
- Explicar a importância dos diferentes pontos de vista num ambiente cordial, livre e respeitável com o objectivo de se poderem exprimir com total sinceridade.

- Confirmar o anonimato e confidencialidade de cada testemunho, respondendo a fins estritamente de investigação.
- Agradecer o facto de ter feito parte do grupo de discussão e dar o seu ponto de vista”.

Com o grupo de discussão pretende-se obter mais dados, conseguir e facilitar a compreensão do tema em estudo através da recolha de pontos de vista e de formas de perceber e conceber a realidade.

Tendo em conta a sua importância teremos o cuidado de evitar a dispersão para outros assuntos que sejam irrelevantes para o nosso estudo. Nesse sentido, serão definidas directrizes de forma a orientar e direccionar o debate para o rumo pretendido.

No quadro que se segue apresentamos a composição do grupo de discussão:

| <b>MEMBROS</b> | <b>FUNÇÕES</b>                                |
|----------------|---|
|                | Moderadora                                    |
| Carla (C)      | Directora adjunta do agrupamento de escolas X |
| Fernanda (F)   | Coordenadora do NAE                           |
| Ana (A)        | Psicóloga                                     |
| Laura (L)      | Professora de educação especial               |
| Lassalete (LT) | Professora de educação especial               |
| Ilda (I)       | Professora de educação especial               |
| (M)            | Encarregada de educação                       |
| (P)            | Encarregado de educação                       |

Quadro 37. Composição dos elementos do grupo de discussão.

A informação relativa ao grupo de discussão também foi sujeita a uma gravação e encontra-se transcrita no anexo IV.

### 8.3. HISTÓRIAS DE VIDA

As histórias de vida são uma técnica que consiste em “narrar determinados eventos em que se projectam os valores humanos e padrões significativos de uma cultura particular (...). É um modo de conhecimento que emerge da acção e capta o significado das acções humanas, aportando explicações desde a multiplicidade intrínseca de significados (Colás Bravo, 1999, cit, Cáceres, 2007:217).

Outros autores como Anguera (1995, cit, Cáceres, 2007:217), “concebem a história de vida como uma entrevista em profundidade na medida em que se produz um encontro cara a cara entre entrevistador e entrevistado, dirigido ao conhecimento e/ou compreensão de factos, acontecimentos, experiências, situações, etc., pelo que se diferencia da entrevista ao formalizar-se como uma conversação entre iguais e não seguindo um turno de perguntas e respostas”.

De acordo com a mesma autora e na mesma obra, “nesta técnica aplica-se um enfoque não directivo por parte do investigador, pelo que a informação que se obtém procede de forma natural e espontânea da narração que o sujeito realiza através de uma sequência temporal, donde se vão mostrando as suas percepções sobre determinadas vivências, experiências ao longo de suas vidas e com elas se podem interpretar determinados detalhes que serão fundamentais para compreender os factos concretos do conhecimento que se ocupa” (idem).

Tendo em conta as orientações teóricas não se desenhou um guião formal para aplicar as histórias de vida, embora estas fossem pensadas e planificadas para encontrar caminhos. Privilegiou-se o cumprimento das características consideradas necessárias, nomeadamente, o carácter aberto, flexível, dinâmico e não estruturado, próprio da metodologia qualitativa. Desta forma, favoreceu-se a liberdade ao sujeito para relatar através de um fio condutor os episódios mais significativos de suas vidas ao nível dos gostos, preferências, experiências, sentimentos, formação pessoal, e dificuldades, desde o seu nascimento até à actualidade.

Também se informou claramente que a participação na realização das histórias de vida era totalmente voluntária, sendo os participantes livres de se negarem a responder a qualquer questão, podendo ser finalizadas a qualquer momento. Salientou-se a importância

da sinceridade e veracidade de suas palavras, garantindo-se o anonimato e a total privacidade dos dados, tendo sido agradecida a disponibilidade e colaboração no trabalho.

Tendo em conta as limitações na recolha de informação por via directa dos alunos portadores de atraso mental, pela dificuldade inerente à sua própria condição para extrair com profundidade informações das suas próprias vidas, optou-se pela recolha de toda a informação possível, por intermédio dos pais/encarregados de educação como principais conhecedores das vidas dos casos em estudo, para narrar as suas perspectivas, expectativas e dificuldades de desenvolvimento e tudo o que possa fazer parte do vasto historial de uma pessoa, e assim adquirir informação o mais completa e credível possível.

Como nos instrumentos anteriores, também as transcrições das histórias de vida se encontram em anexo próprio (Anexo V).

Com as entrevistas, histórias de vida e grupo de discussão, procurou-se uma construção e desenvolvimento devidamente estruturado no sentido de procurar nos aspectos intrínsecos, tanto a nível cognitivo, emocional, afectivo e social que dotam de significado as percepções que podem ter os alunos, pais, técnicos e psicólogos, os elementos importantes sobre a situação da transição para a vida activa, os aspectos formativos e educativos em todo esse processo. Explorar com todos os sujeitos as suas percepções acerca da problemática em estudo, as diferentes formas de pensar, de sentir, as suas crenças, expectativas, dificuldades, preocupações e realizações, são os objectivos implementados pelos diferentes instrumentos de recolha de dados. Pretende-se, assim, com este trabalho realizar um processo de extracção do ponto de vista dos dados recolhidos com o objectivo de obter um conjunto de informações que permitam chegar a conclusões credíveis sobre estudo. Os dados recolhidos e devidamente tratados que se apresentam seguidamente traduzem a situação encontrada no objecto de estudo da investigação, e também possuem o intuito de aumentar a qualidade no percurso formativo e educativo dos alunos portadores de atraso mental em situação de transição para a vida activa.

## **9. CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Nesta fase são apresentados os instrumentos de recolha de dados que nos vão servir de suporte ao estudo nesta parte metodológica da investigação. Em primeiro lugar

construíram-se os instrumentos de recolha de dados de forma provisória, procedeu-se a uma auto-avaliação acerca dos mesmos, para de seguida se efectuar uma revisão por peritos em matéria de educação especial. Após esse passo, os referidos peritos efectuarão a validação dos instrumentos de forma a se obter a versão final a ser utilizada. Dessa revisão extrairemos algumas indicações para aperfeiçoamento dos instrumentos para melhorar a sua qualidade e chegar aos instrumentos definitivos. Passámos, então, de seguida, a apresentar as três fases da construção dos instrumentos de recolha de dados:

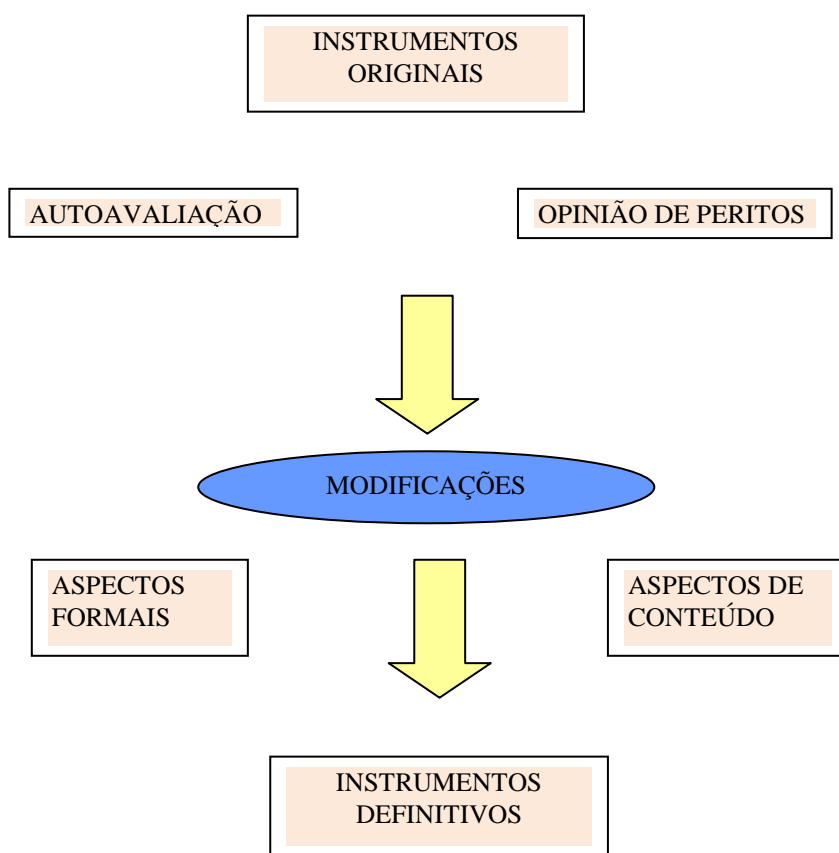


Figura 10. Passos seguidos para a validação dos instrumentos.

### 9.1. INSTRUMENTOS PROVISÓRIOS DE RECOLHA DE DADOS

Os guiões que se seguem destinam-se a entrevistas a ser efectuadas aos alunos com atraso mental, aos respectivos pais/encarregados de educação e aos professores de educação especial desses alunos. Importante, também, para a nossa investigação, será o grupo de

discussão, para o qual também expomos o respectivo guião. As perguntas apresentadas nestes instrumentos são construídas de forma muito simples e clara, para que possam ser entendíveis por todos os intervenientes, sendo compostas apenas por uma parte aberta (não estruturada), e que como já referimos, utilizam uma linguagem fácil e com clareza, tendo naturalmente em conta as características da população envolvida.

### **9.1.1. Entrevista aos alunos em processo de transição para a vida activa**

#### **ENTREVISTA AOS ALUNOS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

A presente entrevista tem como objectivo principal a recolha de informação para a realização de um trabalho científico de grande importância.

Ao longo das páginas seguintes existem uma série de questões às quais agradecemos respostas sinceras. Apenas é importante que ao responder seja transmitido o mais fielmente possível o que se pensa e conhece. Os dados obtidos serão absolutamente confidenciais.

Certos que as vossas respostas poderão dar um contributo para o modo como é planeada e pensada a transição para a vida activa, desde já agradecemos a vossa colaboração.

#### **A - IDENTIFICAÇÃO**

1. Como te chamas?
2. Quantos anos tens?
3. Onde vives? Com quem vives?
4. Que ano de escolaridade frequentas?

#### **B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES**

5. O que gostas mais de fazer na escola?

6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?
7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?
8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?
9. Porque escolheste essa profissão?

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 9. Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### **C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10. Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais (?) O psicólogo (?)

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?

12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da tua profissão?

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão....falam sobre o que és capaz de fazer... aceitam os teus gostos?

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 12. O professor de apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?

### **D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

15. Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar? Porquê?

Muito obrigada pela tua colaboração!

### 9.1.2. Entrevista aos pais/encarregados de educação

#### ENTREVISTA AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A presente entrevista tem como objectivo principal a recolha de informação para a realização de um trabalho científico de grande importância.

Ao longo das páginas seguintes existem uma série de questões às quais agradecemos respostas sinceras. Não há respostas certas ou erradas. Apenas é importante que ao responder seja transmitido o mais fielmente possível o que se pensa e conhece. Os dados obtidos serão absolutamente confidenciais.

Certos que as vossas respostas poderão dar um contributo importante para o modo como é planeada e pensada a transição para a vida activa, desde já agradecemos a atenção dispendida e colaboração prestada.

#### A - IDENTIFICAÇÃO

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?



2. Idade do jovem:

3. Sexo do jovem: Masculino  Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai:

5.2. Da mãe:

5.3. Da pessoa com quem vive

6.1. Idade do pai:

6.2. Idade da mãe:

6.3. Da pessoa com quem vive:

7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai | Mãe | Pessoa com quem vive |
|-------------------|-----|-----|----------------------|
| Sem escolaridade  |     |     |                      |
| Ensino básico     |     |     |                      |
| Ensino secundário |     |     |                      |
| Ensino superior   |     |     |                      |

**B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO**

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que gosta mais de fazer na escola?
9. O que é que gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

**C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR**

10. Tem participado activamente na vida escolar do seu educando? De que forma? Em que é que participa?
11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?
12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes?
13. Que tipo de ajuda tem dado o professor de educação especial?
14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu filho são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu filho?

**D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

15. O seu filho já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?
16. Na escola faz actividades que gosta? O que costuma fazer?
17. O seu filho frequenta algum estágio? O que faz? Está a gostar?
18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu filho? Considera que aquilo que ensina é importante? O que tem feito?

**E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?

20. Que dificuldades prevê?

21. Acha que quando sair da escola vai conseguir ser autónomo e independente?

Muito obrigada pela colaboração!

### **9.1.3. Entrevista aos professores de educação especial com alunos em processo de transição para a vida activa**

#### **ENTREVISTA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ALUNOS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

O planeamento e preparação da transição para a vida activa podem representar o momento mais decisivo no percurso pessoal dos alunos com atraso mental e suas famílias, exigindo da escola, respectivos agentes educativos e outros técnicos uma especial atenção. Por se tratar de um processo mergulhado em questões complexas o seu estudo poderá constituir uma mais-valia para o progresso no conhecimento nesta temática. A presente entrevista destina-se, portanto, a uma recolha de dados para a realização de um trabalho científico e para o qual a sua contribuição é fundamental. Gostaria de partilhar ideias de analisar realidades no sentido de obter respostas que nos levem a reflectir e quem sabe nos leve a evoluir positivamente nesta problemática.

Ao longo das páginas seguintes existem uma série de questões abertas às quais agradecemos respostas sinceras.

Não há respostas certas ou erradas. Apenas é importante que ao responder seja transmitido o mais fielmente possível o que se pensa e conhece. Os dados obtidos serão absolutamente confidenciais.

Certos que as vossas respostas poderão dar um contributo importante para o modo como é planeada e pensada a transição para a vida activa, desde já agradecemos a atenção dispendida e colaboração prestada.

**A - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS**

1. Considera que a vossa escola possui boas condições para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?
2. Considera que o currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?
3. Considera que existe a necessidade de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?
4. Considera que os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?
5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?
6. Na sua opinião, como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?
7. Discute-se sempre que possível com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação?
8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?
9. Considera que existe o conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?
10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Conseguem um adequado envolvimento da família?

Aproveitam o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume esse papel na vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

12. O PIT desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e família? Porquê?

### **B - LIGAÇÕES À COMUNIDADE**

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

14. Que tipos de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão de encontro às necessidades ou interesses dos alunos?

### **C - BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existirem no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que tipo de barreiras dificultam o processo educativo e formativos desses alunos? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos?

19. Prevê que os vossos alunos tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

20. O que considera imprescindível fazer-se ou modificar-se de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

### **D - PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição? Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

22. E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição e vontade do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

Muito obrigada pela sua colaboração!

#### **9.1.4. Grupo de discussão**

Directrizes para o grupo de discussão

Instruções:

- Informar os professores acerca dos objectivos e importância do estudo que se pretende realizar.
- Explicar o direito e liberdade que cada elemento possui na defesa dos seus pontos de vista e garantir a sua total valorização e respeito. O clima de abertura, respeito e liberdade serão factores assegurados e reverterão a favor da qualidade do trabalho.
- Confirmar o anonimato e confidencialidade de cada testemunho, que apenas tem como objectivo a realização de um trabalho de investigação.

- Agradecer a disponibilidade em participar no grupo de discussão e abordarem os pontos de vista relativamente ao estudo das “Exigências educativas e formativas dos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa”.

## QUESTÕES PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO

### **A - ESTRATÉGIAS CURRICULARES/VALIDADE DOS PROGRAMAS**

1. Consideram que a escola ensina aos alunos com atraso mental coisas importantes para a sua educação e formação?
2. O que consideram importante a escola ensinar? Como deve ser o currículo? Há necessidade de reformulação dos programas?
3. Considera que os professores no geral estão preparados para ensinar convenientemente esses alunos? Que tipo de formação seria necessária?
4. Como se pode preparar um jovem com atraso mental para ingressar na vida activa?
5. Na vossa escola como fazem essa preparação?
6. Na vossa escola existem todos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao desenvolvimento e preparação dos jovens com atraso mental em processo de transição para a vida activa?

### **B - LIGAÇÕES À COMUNIDADE**

7. Que ligações conseguem estabelecer com o exterior, ou mundo empregador para integrar estes jovens? Que dificuldades existem? Como poderão ser superadas?
8. Quem costuma realizar e/ou participar no desenvolvimento de protocolos ou parcerias na vossa escola? Há papéis definidos aqui na vossa escola? Possuem horário adequado para o desenvolvimento desses contactos?
9. Os protocolos e parcerias que conseguem estabelecer vão de encontro aos interesses de todos os alunos e respectivas famílias? Porquê?
10. As ofertas da comunidade satisfazem os interesses da escola, dos alunos e famílias?

### **C - BARREIRAS E FACILITADORES**

11. Quais são os maiores impeditivos ou dificuldades que existem em torno do processo de transição dos vossos alunos?

12. No vosso trabalho do dia-a-dia têm conseguido e vivenciado aspectos positivos na transição de jovens com as características enunciadas e que mereçam ser partilhados? Refira-os.

13. Conhecem as potencialidades do vosso meio onde estão inseridos? Quem possui as condições para as conhecer?

### **D - PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

14. Na sua opinião qual é o papel do professor de educação especial no processo de transição?

15. Considera que o professor de educação especial possui as condições necessárias para o desenvolvimento adequado do seu papel?

16. Na sua opinião que perfil deve ter o professor de educação especial?

Muito obrigada pela sua colaboração!

## **9.2. VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

No sentido de se obter instrumentos para a recolha de dados com a adequação e qualidade necessária para a realização do presente trabalho, será necessário submetê-los à apreciação de peritos/profissionais com experiência na área de educação especial, que possuam conhecimentos sobre a problemática a estudar com o objectivo de se detectarem possíveis erros ou más formulações, e adequá-los o mais possível à população participante. A partir destas opiniões colhidas deve-se proceder ao respectivo melhoramento. Antes de procedermos à apresentação das alterações efectuadas pelos peritos, vamos expor no quadro que se segue a composição dos peritos escolhidos para efectuar a validação dos instrumentos de recolha de dados:



| <b>COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE PERITOS</b> |  |
|--|--|
| Dr. Tomás Sola Martínez 1              | Catedrático do Departamento de Didáctica e Organização Escolar e Director da tese. |
| Dr. D. Juan Manuel Trujillo Torres 2   | Professor do Departamento de Didáctica e Organização Escolar                       |
| Conceição 3                            | Coordenadora do núcleo de apoio educativo  |
| Maia 4                                 | Professor de educação especial   |
| Manuela 5                              | Professora de educação especial  |
| Marta 6                                | Psicóloga  |
| Raquel 7                               | Coordenadora do núcleo de apoio educativo  |

Quadro 38. Composição do júízo de peritos.

Transcrito o quadro com os peritos escolhidos para a validação dos instrumentos de recolha de dados, vamos muito brevemente apresentar as modificações apresentadas pelos mesmos, as quais nos ajudaram a compor os instrumentos definitivos que irão ser aplicados no nosso campo de estudo.

### **Alterações sugeridas:**

#### **Entrevista aos alunos**

Perito 1 – Nenhuma alteração sugerida.

Perito 2 - Nenhuma alteração sugerida.

Perito 3 -

- a) Questão C12 – Alterar de “escolha da tua profissão” para “escolha da profissão”.
- b) Questão C12 - (pergunta alternativa) – Alterar a frase “o professor de apoio tem falado” para “o professor de apoio tem-te falado”.

Perito 4 –

- a) Questão C10 – Eliminar parêntesis antes e depois dos pontos de interrogações: (?).
- b) Questão D13 – Em alternativa a “estágio” colocar “experiência profissional”.

Perito 5 –

- a) Questão C10 – Suprimir parêntesis antes e depois dos pontos de interrogações: (?).

Perito 6 –

- a) Questão D15 – Na pergunta “Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar?” corrigir formas verbais e ficar “Achas que vais gostar de sair da escola e começar a trabalhar?”

Perito 7 – Considera que não há alterações a fazer.

### **Entrevista aos pais/encarregados de educação**

Perito 1 – Nenhuma alteração sugerida.

Perito 2 - Nenhuma alteração sugerida.

Perito 3 –

- a) Questão C10 – Mudar a pergunta para “de que forma participa na vida escolar do seu educando?”

Perito 4 –

- a) Questão B8 – Alterar de “O que gosta mais de fazer na escola?” para “O que gosta ele mais de fazer na escola?”
- b) Questão B9 – Alterar de “O que é que gosta” para “O que é que ele gosta”.
- c) Questão C13 – Acrescentar “lhe” “Que tipo de ajuda lhe tem(...)”.
- d) Questão D16 – Modificar a pergunta “Na escola faz actividades que gosta?” por “Na escola faz actividades relacionadas com a profissão escolhida?”

Perito 5 –

- a) Questão C14 – Na pergunta “acerca do seu filho são (...) com o seu filho?” substituir por “acerca do seu educando são (...) com o seu educando?”
- b) Questão D15 – Modificar “O seu filho já tem (...)” por “O seu educando já tem (...)”
- c) Questão D17 – Alterar de “O seu filho frequenta algum estágio?” para “O seu educando frequenta algum estágio?”

- d) Questão E19 – Também nesta pergunta modificar de “O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?” para “O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu educando? “

Perito 6 –

- a) Questão C10 – No início da questão em vez de “Tem participado” substituir por “Participa”.
- b) Questão C14 – Alterar “acerca do seu filho são (...) com o seu filho?” para “acerca do seu educando são (...) com o seu educando?”
- c) Questão D15 – Modificar “O seu filho já tem (...)” por “O seu educando já tem (...)”
- d) Questão D17 – Alteração do conteúdo da questão “O seu filho frequenta algum estágio? Está a gostar?” para “O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?”
- e) Questão D18 – É sugerida a alteração “(...) vista o futuro do seu filho?” para “(...) vista o futuro do seu educando?”

Perito 7 –

- a) Questão B8 – Nesta questão e mais propriamente na 2ª parte mudar a expressão “O que gosta mais de fazer na escola?” para “O que é que ele gosta mais de fazer na escola?”
- b) Questão B9 – Neste item “O que é que gosta (...)” acrescentar “O que é que ele gosta (...)”
- c) Questão C12 – À pergunta “Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes?” acrescentar “Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes relativos ao seu educando?”
- d) Questão D18 – Acrescentar na questão “Considera que aquilo que ensina é importante?” por “ Considera que aquilo que a escola ensina é importante?”
- e) Questão E20 – Alterar de “Acha que quando sair (...)” para “Acha que ele quando sair (...)”

## **Entrevista aos professores de educação especial**

Perito 1 – Nenhuma alteração sugerida.

Perito 2 - Nenhuma alteração sugerida.

Perito 3 –

- a) Questão C17 – Encontra algumas duplicações nesta pergunta e sugere que se retire “que tipo de barreiras dificultam o processo educativo e formativos desses alunos?”

Perito 4 –

- a) Questão A3 – Alterar a pergunta “Considera que existe a necessidade de um currículo” para “Considera que existe a necessidade da definição de um currículo”.
- b) Questão A9 - Na expressão “Considera que existe o conhecimento” suprimir a palavra “o”.
- c) Questão A12 – Alterar de “dos professores e família” para “dos professores e da família”.
- d) Questão B16 – Substituir “Esses estágios vão de encontro às necessidades ou interesses dos alunos?” por “Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?”

Perito 5 –

- a) Questão A1 – Na pergunta “Considera que a vossa escola possui boas condições para oferecer (...)” passar para a seguinte redacção: “Considera que a vossa escola possui as condições necessárias para oferecer (...)”
- b) Questão A3 – No início desta pergunta em vez de começar por “Considera”, mudar para “Pensa”.
- c) Questão A5 – Modificar na parte inicial da pergunta a expressão “Considera” por “Acha”.
- d) Questão A6 – Também na fase inicial desta pergunta substituir “Na sua opinião” por “No seu entender”.

- e) Questão C20 – Nesta pergunta alterar de “O que considera imprescindível fazer-se ou modificar-se (...)” para “O que considera imprescindível fazer ou modificar (...)”.
- f) Questão D24 – Alterar o conteúdo desta questão de “(...) e parceiros na transição e vontade do aluno?” para “(...) e parceiros na transição aluno?”

#### Perito 6 –

- a) Questão A2- No início da questão eliminar “Considera que”.
- b) Questão A4 – Também no início desta pergunta a sugestão é para eliminar os termos “Considera que”.
- c) Questão A7 – Na opinião deste perito, em vez de se formular a questão “Discute-se sempre que possível com o aluno (...)”, passar para a seguinte reformulação: “Sempre que possível discute-se com o aluno (...)”.
- d) Questão A9 – Na questão “Considera que existe o conhecimento (...)” alterar para “Considera que existe conhecimento (...)”
- e) Questão A10 – Para este perito, na expressão “Aproveitam o conhecimento (...)” deve ser alterado o tempo verbal uma vez que a questão é formalizada a um único professor e não a vários. Desta forma passaria a constar “Aproveita o conhecimento (...)”
- f) Questão B14 – Na pergunta “Que tipos de ligações (...)” modificar para “Que tipo de ligações (...)”
- g) Questão C17 – Alterar novamente o tempo verbal na pergunta “Que tipo de dificuldades considera mais comuns existirem no processo de (...)” para “Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de (...)”.

#### Perito 7 –

- a) Questão A7 – A seguir ao final da pergunta acrescentar “Porquê?”
- b) Questão A11 – Nesta questão em vez de “Quem assume esse papel na vossa escola?” colocar “Quem assume ou deveria assumir esse papel na vossa escola?”
- c) Questão C18 – A alteração a esta pergunta deve passar de “Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos?” para “Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?”

## **Grupo de discussão**

Perito 1 – Nenhuma alteração sugerida.

Perito 2 - Nenhuma alteração sugerida.

Perito 3 –

- a) Questão A1- Alterar de “para a” para “para as”. Ainda na mesma questão acrescentar “Para a sua vida?”
- b) Questão B10 – Acrescentar no final da pergunta “Porquê?”
- c) Questão D15 – No final da pergunta acrescentar “Que condições são essas?”

Perito 4 –

- a) Questão A1- Na frase “para a” acrescentar “para as”.
- b) Questão A2 – No final da pergunta adicionar “Em quê?”
- c) Questão A5 – Acrescentar à pergunta o seguinte: “De que forma a escola contribui para a preparação desses alunos?”

Perito 5 –

- a) Questão B9 - No final desta pergunta juntar “Porquê?”
- b) Questão B10 – Acrescentar também no final desta questão “Porquê?”

Perito 6 –

- a) Questão A6 – Após finalizar esta pergunta acrescentar “O que falta?”.
- b) Questão C13 – Alterar a questão “Conhecem as potencialidades do vosso meio onde estão inseridos?” por “Conhecem as potencialidades do meio onde estão inseridos?”
- c) Questão D14 – Uma vez que o grupo de discussão está direccionado para vários intervenientes, a sugestão será alterar “Na sua opinião qual (...)” para “Na vossa opinião qual (...)”.
- d) Questão D16 – Também nesta questão proceder da mesma forma, utilizando o argumento anterior e modificar de “Na sua opinião (...)” para “Na vossa opinião (...)”.

Perito 7 –

- a) Questão A3 – Ao iniciar a pergunta colocar “Acham” em vez de “Considera”.
- b) Questão B10 – Alterar “(...) dos alunos e famílias?” para “(...) dos alunos e das famílias?”

**9.3. INSTRUMENTOS DEFINITIVOS**

Após as alterações julgadas pertinentes pelo painel de peritos, ou seja, dos instrumentos validados, elaboraram-se os instrumentos definitivos. Todos estes instrumentos e em conjunto com as histórias de vida, serão ferramentas que posteriormente nos levarão a uma triangulação de dados, que nos ajudarão a efectuar as conclusões necessárias ao nosso estudo.

Passamos de seguida a apresentar os instrumentos de trabalho devidamente validados e definitivos para que sejam dessa forma aplicados no terreno:

|  |
|--|
| <b>ENTREVISTA AOS ALUNOS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA<br/>ACTIVA</b> |
|--|

A presente entrevista tem como objectivo principal a recolha de informação para a realização de um trabalho científico de grande importância.

Ao longo das páginas seguintes existem uma série de questões às quais agradecemos respostas sinceras. Apenas é importante que ao responder seja transmitido o mais fielmente possível o que se pensa e conhece. Os dados obtidos serão absolutamente confidenciais.

Certos que as vossas respostas poderão dar um contributo para o modo como é planeada e pensada a transição para a vida activa, desde já agradecemos a vossa colaboração.

### **A - IDENTIFICAÇÃO**

1. Como te chamas?
2. Quantos anos tens?
3. Onde vives? Com quem vives?
4. Que ano de escolaridade frequentas?

### **B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES**

5. O que gostas mais de fazer na escola?
6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?
7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?
8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?
9. Porque escolheste essa profissão?

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 9. Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### **C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos? Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10. Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos? Os teus pais? O psicólogo?

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?



12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da profissão?

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão....falam sobre o que és capaz de fazer... aceitam os teus gostos?

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 12. O professor de apoio tem falado de alguma profissão para escolheres? Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?

#### **D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer alguma experiência profissional?

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

15. Achas que vais gostar de sair da escola e começar a trabalhar? Porquê?

Muito obrigada pela tua colaboração!

#### **ENTREVISTA AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

A presente entrevista tem como objectivo principal a recolha de informação para a realização de um trabalho científico de grande importância.

Ao longo das páginas seguintes existem uma série de questões às quais agradecemos respostas sinceras. Não há respostas certas ou erradas. Apenas é importante que ao responder seja transmitido o mais fielmente possível o que se pensa e conhece. Os dados obtidos serão absolutamente confidenciais.

Certos que as vossas respostas poderão dar um contributo importante para o modo como é planeada e pensada a transição para a vida activa, desde já agradecemos a atenção dispendida e colaboração prestada.

## A - IDENTIFICAÇÃO

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Idade do jovem:

3. Sexo do jovem: Masculino  Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai:

5.2. Da mãe:

5.3. Da pessoa com quem vive:

6.1. Idade do pai:

6.2. Idade da mãe:

6.3. Da pessoa com quem vive:

7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai | Mãe | Pessoa com quem vive |
|-------------------|-----|-----|----------------------|
| Sem escolaridade  |     |     |                      |
| Ensino básico     |     |     |                      |
| Ensino secundário |     |     |                      |
| Ensino superior   |     |     |                      |

### **B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO**

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que é que ele gosta mais de fazer na escola?

9. O que é que ele gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

### **C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR**

10. De que forma participa na vida escolar do seu educando?

11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?

12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes relativos ao seu educando?

13. Que tipo de ajuda lhe tem dado o professor de educação especial?

14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu educando são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu educando?

### **D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

15. O seu educando já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?

16. Na escola faz actividades relacionadas com o que gosta? O que costuma fazer?
17. O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?
18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu educando? Considera que aquilo que a escola ensina é importante? O que tem feito?

### **E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu educando?
20. Acha que ele quando sair da escola vai conseguir ser autónomo e independente? Que dificuldades prevê?

Muito obrigada pela colaboração!

## **ENTREVISTA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ALUNOS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

O planeamento e preparação da transição para a vida activa podem representar o momento mais decisivo no percurso pessoal dos alunos com atraso mental e suas famílias, exigindo da escola, respectivos agentes educativos e outros técnicos uma especial atenção. Por se tratar de um processo mergulhado em questões complexas o seu estudo poderá constituir uma mais-valia para o progresso no conhecimento nesta temática. A presente entrevista destina-se, portanto, a uma recolha de dados para a realização de um trabalho científico e para o qual a sua contribuição é fundamental. Gostaria de partilhar ideias de analisar realidades no sentido de obter respostas que nos levem a reflectir e quem sabe nos leve a evoluir positivamente nesta problemática.

Ao longo das páginas seguintes existem uma série de questões abertas às quais agradecemos respostas sinceras.

Não há respostas certas ou erradas. Apenas é importante que ao responder seja transmitido o mais fielmente possível o que se pensa e conhece. Os dados obtidos serão absolutamente confidenciais.

Certos que as vossas respostas poderão dar um contributo importante para o modo como é planeada e pensada a transição para a vida activa, desde já agradecemos a atenção dispendida e colaboração prestada.

### **A - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS**

1. Considera que a vossa escola possui as condições necessárias para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?
2. O currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?
3. Pensa que existe a necessidade da definição de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?
4. Os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?
5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?
6. Na sua opinião, como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?
7. Sempre que possível discute-se com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação? Porquê?
8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?

9. Considera que existe conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?

10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Consegue um adequado envolvimento da família? Aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume ou deveria assumir esse papel na vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

12. O (Plano Individual de transição) desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e da família? Porquê?

## **B - LIGAÇÕES À COMUNIDADE**

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

14. Que tipo de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?

## **C - BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?

19. Prevê que os vossos alunos tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

20. O que considera imprescindível fazer ou modificar de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

#### **D - PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição?

Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

22. E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

Muito obrigada pela sua colaboração!

#### **DIRECTRIZES PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO**

##### **Instruções:**

- Informar os professores acerca dos objectivos e importância do estudo que se pretende realizar.
- Explicar o direito e liberdade que cada elemento possui na defesa dos seus pontos de vista e garantir a sua total valorização e respeito. O clima de abertura, respeito e liberdade serão factores assegurados e reverterão a favor da qualidade do trabalho.

- Confirmar o anonimato e confidencialidade de cada testemunho, que apenas tem como objectivo a realização de um trabalho de investigação.
- Agradecer a disponibilidade em participar no grupo de discussão e abordarem os pontos de vista relativamente ao estudo das *“Exigências educativas e formativas dos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa”*.

## **QUESTÕES PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO**

### **A-ESTRATÉGIAS CURRICULARES/VALIDADE DOS PROGRAMAS**

1. Consideram que a escola ensina aos alunos com atraso mental coisas importantes para a sua educação e formação? Para a sua vida?
2. O que consideram importante a escola ensinar para os preparar? Como deve ser o currículo? Há necessidade de reformulação dos programas?
3. Acham que os professores no geral estão preparados para ensinar convenientemente esses alunos? Que tipo de formação seria necessária?
4. Como se pode preparar um jovem com atraso mental para ingressar na vida activa?
5. Na vossa escola como fazem essa preparação? De que forma a escola contribui para a preparação desses alunos?
6. Na vossa escola existem todos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao desenvolvimento e preparação dos jovens com atraso mental em processo de transição para a vida activa? O que falta?

### **B- LIGAÇÕES À COMUNIDADE**

7. Que ligações conseguem estabelecer com o exterior, ou mundo empregador para integrar estes jovens? Que dificuldades existem? Como poderão ser superadas?
8. Quem costuma realizar e/ou participar no desenvolvimento de protocolos ou parcerias na vossa escola? Há papéis definidos aqui na vossa escola? Possuem horário adequado para o desenvolvimento desses contactos?
9. Os protocolos e parcerias que conseguem estabelecer vão de encontro aos interesses de todos os alunos e respectivas famílias? Porquê?



10. As ofertas da comunidade satisfazem os interesses da escola, dos alunos e das famílias? Porquê?

### **C-BARREIRAS E FACILITADORES**

11. Quais são os maiores impeditivos ou dificuldades que existem em torno do processo de transição dos vossos alunos?

12. No vosso trabalho do dia-a-dia têm conseguido e vivenciado aspectos positivos na transição de jovens com as características enunciadas e que mereçam ser partilhados? Refira-os.

13. Conhecem as potencialidades do meio onde estão inseridos? Quem possui as condições para as conhecer?

### **D- PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

14. Na vossa opinião qual é o papel do professor de educação especial no processo de transição?

15. Considera que o professor de educação especial possui as condições necessárias para o desenvolvimento adequado do seu papel? Que condições são essas?

16. Na vossa opinião que perfil deve ter o professor de educação especial?

Muito obrigada pela sua colaboração

## **10. TÉCNICAS E ANÁLISE DOS DADOS**

O processo de análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas, grupo de discussão e histórias de vida, será realizado segundo o esquema que se segue, que descreve o processo do presente trabalho. Trata-se de uma categorização manual e descritiva da informação transcrita na base de “categorias” e subcategorias” tendo em conta os objectivos da investigação. O registo de todos os dados será efectuado de forma manual utilizando o processador de texto Word (Microsoft Office XP).

Conforme o esquema que se apresenta de Cáceres (2007:242), “esta tem sido uma estrutura seguida na análise dos dados qualitativos”:

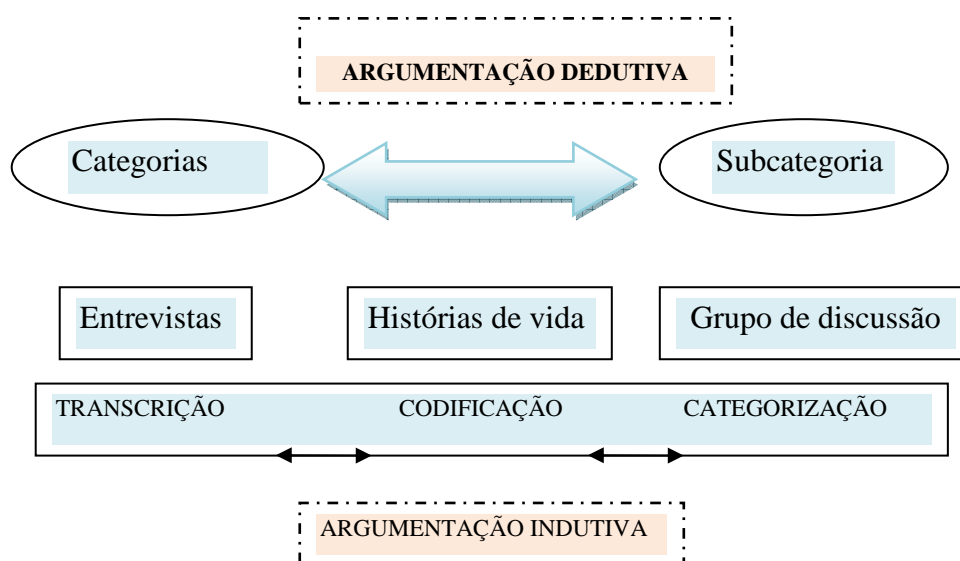


Figura 11. Análise qualitativa do conteúdo das entrevistas, histórias de vida e grupo de discussão (Cáceres, 1997:481).

Os dados recolhidos serão objecto de uma análise qualitativa através do recurso à técnica de análise de conteúdo, um processo no qual o investigador além de utilizar o conhecimento lógico, utiliza também o seu conhecimento sensitivo, perceptivo e intuitivo.

## 11. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como em qualquer trabalho de investigação poderão existir algumas dificuldades e limitações dependendo, naturalmente, da natureza do objecto investigado, metodologia e técnicas utilizadas.

Podemos apresentar três tipos de limitações que qualquer investigação pode ter, inclusive limitações encontradas no nosso trabalho:

1) Limitações gerais de toda a investigação (Bravo, 1996, cit. Cáceres, 2007:243):

- “O respeito social. Produz-se os questionários quando as pessoas disfarçam as suas respostas para não dar a impressão de que as suas ideias são contrárias ao que se mantém na sociedade.

- A apreensão avaliativa. Tendência das pessoas pensarem que os observadores têm a intenção de ajuizar ou avaliar os seus conhecimentos. No nosso caso específico, pretendemos criar um ambiente de confiança, simpatia e segurança de forma a evitar tensões e atitudes avaliadoras.
- Características da demanda. Captam os objectivos da investigação e os sujeitos respondem de acordo com eles. No nosso estudo tentou-se evitar descrever explicitamente itens com alusão directa ao tema de forma a assegurar respostas o mais sinceras possível.
- Expectativas do investigador. O investigador pode comunicar subtilmente aos investigados suas expectativas a respeito da investigação.
- Efeito Hawthorne. Condições ambientais que condicionam os resultados (iluminação, temperatura, horário).
- Dependência de memória. Especialmente nas investigações relacionadas com o passado, sobretudo nas histórias de vida, em que as pessoas podem apresentar dificuldades para recordar”.

2) Limitações da pesquisa, que de acordo com Groves (1989, cit. Martínez Árias, 1995:394) são:

- “Erros de observação. Erros derivados da observação a toda a população, não se obtêm toda a informação necessária para estabelecer com certeza o estado da questão. Razões: erros de não cobertura (lista do que se extrai da amostra; erros de não resposta (sujeitos seleccionados que não respondem às perguntas parcial ou totalmente);
- Erros de medida. Influência do entrevistador; questionário utilizado; atitude do sujeito e do seu grau de cooperação; influência do método de recolha de dados.
- Erros de processamento. Erros que têm lugar durante o processamento e análise de dados (codificação da informação, gravação dos dados, etc). Erros

na análise estatística, motivado pela incorrecta eleição da técnica, baixa potência estatística, o que se denomina "ameaças à validade das conclusões estatísticas (Cook e Campbell, 1979)".

3) Limitações da nossa investigação: difícil acesso à amostra na medida em que os indivíduos podem não corresponder às características desejadas, nomeadamente, não possuir um processo formal e bem estruturado de TVA. Pois e de acordo com a investigação apresentada no ponto " Principais problemas enfrentados na transição para a vida activa", verificamos uma série de condicionantes que dificultam o êxito da inserção de pessoas com NEE no mundo do trabalho. Também se prevê falta de rotina de oportunidades, e formação nas escolas para estabelecerem uma ligação significativa entre a vida escolar e a vida para o mundo exterior. Outra das dificuldades encontradas prendeu-se, também, com os poucos estudos que existem neste âmbito para se poder efectuar comparações com outros estudos para melhor chegar a conclusões.



## **CAPÍTULO VI - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **1. ENTREVISTAS**

Para a análise realizada às entrevistas apresentam-se de forma resumida, os resultados mais relevantes obtidos das entrevistas, levadas a cabo nos três agrupamentos de escolas do concelho de Felgueiras. Realizou-se um processo manual de categorização da informação, como se apresenta nos quadros seguintes e que integra as categorias e subcategorias com toda a informação relevante tendo em conta os objectivos da investigação.

Das entrevistas efectuadas aos alunos em processo de transição para a vida activa, aos encarregados de educação e professores de educação especial, foram recolhidos um conjunto de dados que passamos a apresentar nos quadros que se seguem, e que incluem informações valiosas para a compreensão dos objectivos delineados na presente investigação.

### 1.1. ENTREVISTA AOS ALUNOS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

| METACATEGORIAS             |   | MOTIVAÇÃO E INTERESSES  |   |  |  |   |
|----------------------------|---|---|---|--|--|---|
| CATEGORIAS                 | Entrevista I.<br>Aluna  | Entrevista II.<br>Aluna   | Entrevista III.<br>Aluna  | Entrevista IV.<br>Aluna  | Entrevista V.<br>Aluno                                   | Entrevista VI.<br>Aluna                       |
| O que mais gosta na escola | - Brincar e estudar e jogar futebol.  | - Desporto.<br>- Educação física.<br>- Conhecer pessoas.<br>- Ajudar. | - Apoio, fichas e pintar.   | - TIC, brincar e biblioteca.   | - Algumas coisas.  | - Desenhar e pintura.                         |
| Disciplinas preferidas     | - Francês, matemática e português.  | - Educação visual e tecnológica, educação física.                     | - Educação física e área de projecto.                                       | - Educação física.   | - Educação física, electricidade e ciências da natureza. | - TIC e educação física.                      |
| Relacionamentos            | - Colegas.<br>- Amigos.<br>- Professor de matemática, de português e francês. | - Amigos, funcionários e professores.                                 | - Colega e professores.   | - Brincar com colegas.<br>- Professor de TIC.<br>- Professor de apoio. | - Amigos.  | - De alguns professores.<br>- Alguns colegas. |
| Profissão preferida        | -Trabalhar numa padaria.  | - Desportista ou trabalhar num escritório a fazer recados.            | - Ajudar crianças ou ajudar no buffet da escola.<br>- Incerteza na escolha. | - Professora.<br>- Tapeçaria.  | - Carpintaria.   | - Bordar.                                     |
| Razões da escolha          | - Pela observação.  | - Pelo gosto. pessoal, e pelo convívio.                               | - Não sabe.   | - Pelo gosto pessoal.  | - Perto de casa e pelo gosto.                            | - Pela paixão.                                |

| METACATEGORIAS                                   |  | INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL         |  |                         |   |  |
|--|--|--|--|-------------------------|---|--|
| CATEGORIAS                                       | Entrevista I.<br>Aluna                     | Entrevista II.<br>Aluna                    | Entrevista III.<br>Aluna                 | Entrevista IV.<br>Aluna | Entrevista V.<br>Aluno  | Entrevista VI.<br>Aluna                        |
| Intervenientes na escolha de uma profissão       | - Ninguém ajudou.                          | - Ninguém ajudou.                          | - Ninguém ajudou.                        | - Professora.           | - O próprio aluno.  | - O próprio aluno.                             |
| Tipos de ajuda do professor de educação especial | - Fazer contas.<br>- Trabalhar o dinheiro. | - Matérias, a ler e escrever e o dinheiro. | - Ler, fazer fichas, conversar e pintar. | - Não sabe.             | - Treinar sinais de trânsito, ler, escrever, fazer contas simples e o dinheiro. | - Jogos, português, matemática e fazer contas. |
| Tipos de ajuda dos pais                          | - Nenhuma.                                 | - Diálogo.                                 | - Nenhuma.                               | - Não sabe.             | - Apoio dos pais.   | - Apoio da mãe.                                |

| METACATEGORIAS        |                         | EXPECTATIVAS PARA FUTURO                           |   |                              |                        |                          |
|-----------------------|-------------------------|--|---|------------------------------|------------------------|--------------------------|
| CATEGORIAS            | Entrevista I.<br>Aluna  | Entrevista II.<br>Aluna                            | Entrevista III.<br>Aluna                  | Entrevista IV.<br>Aluna      | Entrevista V.<br>Aluno | Entrevista VI.<br>Aluna  |
| Experiências laborais | - Na CERCÍ em bordados. | - Na CERCÍ em floricultura e bordados, TIC e fazer | - Na CERCÍ a fazer ponto de cruz e bolos. | - Na escola a fazer tapetes. | - Na carpintaria.      | - A bordar nas vizinhas. |



|                                    |  |   |  |                                    |  |  |
|------------------------------------|--|---|--|------------------------------------|--|--|
|                                    |  | bolos.  |  |                                    |  |  |
| Interesse                          | - Não vai de encontro às expectativas. | - Não vai totalmente de encontro às expectativas. | - Não sabe.                                  | - Brincar, pintar e fazer tapetes. | - Gosta de tudo.   | - Gosto pelo bordo.                        |
| Importância de um emprego/ocupação | - Ganhar dinheiro.                     | - Ganhar dinheiro - Sair de casa.                 | - Para trabalhar.<br>- Para ganhar dinheiro. | - Não entendeu.                    | - Ganhar dinheiro.<br>- Ter um trabalho normal.<br>- Ser independente. | - Não gosta de trabalhar, gosta de bordar. |

## Motivações e interesses dos alunos

A análise às entrevistas aos alunos e dentro da metacategoria *motivações e interesses* encontradas na escola, verificamos que as respostas são variadas.

A maioria dos alunos estudados elege a disciplina de Educação Física como sendo a preferida. São, também, referenciadas nesta mesma subcategoria, uma série de outras actividades mais específicas que se prendem com tarefas desenvolvidas no interior da escola e da sala de apoio, nomeadamente utilizar os computadores, que é uma actividade que obtêm referências significativas deixando patente o seu impacto na importância e motivação para os alunos. As novas tecnologias são indiscutivelmente atractivas para os jovens. Também foi significativamente valorizada a parte das brincadeiras e convívio com os amigos, colegas, professores e funcionários o que permite concluir acerca da importância atribuída à parte relacional e ao peso que esta tem para o desenvolvimento destes jovens.

São também mencionadas nesta mesma subcategoria, uma série de outras actividades mais específicas que se prendem com as tarefas desenvolvidas no interior da escola e da sala de apoio, nomeadamente pintar, jogar e fazer bolos. Actividades práticas e de certa forma de carácter mais lúdico:

*Gosto de francês, matemática e português. Gosto de francês porque um dia se for a França eu gostava de perceber. Não sei se vou lá, já fui uma vez. Em português...gosto dos testes. Eu gosto de português porque escrevo mais. Gosto da matéria de matemática, mas não vou a matemática com os meus colegas da turma. Eu gostava da matemática da sala dos meus colegas. Eu não vou a matemática. Só tenho matemática na sala de apoio mas gostava de ter matemática com os meus colegas. (...). (Entrevista I).*

*Gosto dos funcionários, são simpáticos. Gosto de desporto, gosto das disciplinas de apoio, mas...educação física é a minha preferida. Conhecer pessoas novas, simpáticas, desportivas. Gosto de ajudar os meus amigos quando estão tristes, quando têm problemas, e quando eles querem desabafar eu adoro falar com eles, tentar os acalmar, para eles ficarem felizes (...) Gosto de Tecnológica, Visual, e Física. Em Tecnológica gosto de fazer*

*coisas com madeira. Em Visual pintar, desenhar as cores geométricas, ajudar os meus amigos quando têm dificuldades a desenhar e a pintar”.* (Entrevista II).

*Educação física. Com a bola, com as duas mãos. Ando sempre com ela nas duas mãos sempre a bater. Gosto. Também gosto de área projecto (...) Gosto dos meus colegas, mas gosto mais da C. Também gosto dos professores”.* (Entrevista III).

*(...) TIC e brincar com as minhas amigas (...) Educação física. Gosto de jogar à bola.* (Entrevista IV).

*Eu gosto de brincar com a C, a R e a M. Gosto do professor de TIC, mas não sei o nome. Gosto da professora de apoio. Faço desenhos, jogos, computador.* (Entrevista V).

*Quase de todas. Gosto mais de educação física e electricidade. Tenho uma disciplina que é electricidade junto com a turma (...) Tenho alguns amigos. A turma não é muito jeitosa. A turma convive comigo, não é? (...) Gosto de conviver com os meus amigos e tenho amigos na turma. A turma é amiga, não é? Algumas coisas faço na turma, outras não faço tanto.* (Entrevista V).

*Não gosto de escrever. E não gosto de fazer coisas de matemática. Só gosto de jogar. Quero sair da escola. Não gosto da escola. Não gosto de ler, não gosto de contar, não gosto de escrever. Gosto de educação física. Gosto dos computadores. A escola não é gira.* (Entrevista VI).

*“Desenho, pintar com guaches tintos e pincéis. Gosto de pintar, casinhas, árvores, flores, fazer desenhos, de brincar com a minha irmã, a A. a minha irmã. Tenho um irmão T. A minha irmã anda na minha escola. Gosto dos professores. Gosto de TIC. No computador faço jogos. Não gosto de escrever e não gosto de fazer coisas de matemática. Só gosto de jogar. Gosto dos professores. Gosto da professora F, A professora A. Gosto de brincar com o Z, é da minha turma. Tenho outros meninos que gosto. Tenho amigos.* (Entrevista VI).

Em suma, a partir da análise do conteúdo das respostas às questões estritamente relacionadas com os seus gostos e interesses, podemos concluir que, maioritariamente, os alunos referem como actividades preferidas aspectos recreativos, e de carácter mais prático, sendo evidente, em menor grau, o gosto que nutrem pela escola e pela participação no contexto escolar especialmente em determinadas áreas académicas como português, ler e escrever e Matemática. Aqui verificamos que há alunos com interesse pelas actividades que exijam menor esforço mental, consideradas áreas mais difíceis.

Constata-se, que os sujeitos da amostra frequentam na sua maioria a escola com vontade, e que portanto se encontram bem integrados á excepção de um caso em que se verifica uma completa desmotivação e desinteresse face à escola.

Assim, os resultados encontrados reflectem também alguma inapetência e desmotivação destes alunos em relação à escola enquanto espaço de aprendizagem formal. Aqui poderemos concluir que há dificuldades inerentes aos alunos relacionadas com incapacidades, dificuldades relacionadas com a autonomia, baixas expectativas e falta de confiança, o que pode também reflectir em alguns um desânimo em relação ao que a escola ensina. Percebemos, de facto que algumas matérias podem não ser do agrado dos jovens ou então os jovens não são capazes de possuir a percepção da sua importância.

No que concerne às *motivações e interesses*, nomeadamente às aprendizagens laborais com repercussão na escolha de uma futura profissão verificamos uma série de respostas, também elas variadas. Neste âmbito destaca-se actividades realizadas quer no interior da escola, quer no exterior, em estágios:

*Fora da escola? Na padaria. Gostava de atender as senhoras, e os cafés e tudo. Já disse à professora I. Era para ir este ano mas foi a S, não fui eu. Agora não posso ir.* (Entrevista I).

*Ou ser desportista, ou num escritório para papéis, escrever papéis, enviar papéis. Assim como na secretaria, como no SASE...fazer recados. Vou tentar fazer um esforço. Gostava de um curso de desporto. Com o desporto fazia corridas.* (Entrevista II).

*Ajudar os meninos. Ajudar aqui no buffet da escola. Nunca trabalhei aqui, só a H. Ainda não sei. Ainda não falei com a mãe. Não pensei. Eu vou pensar. Eu tenho pensado no que é que a C. vai ser. Pois tenho. Ainda não pensei bem. (Entrevista III).*

*Não sei bem. Professora... Queria ensinar. Gostava de fazer tapetes. Queria fazer uma almofada. Se for escolher só uma queria fazer tapetes. Na CERCI já fiz um tapete. (Entrevista IV).*

*No estágio na carpintaria. Meter urnas tirar meter...já corri a fábrica toda, o escritório. Já trabalhei na secção, já trabalhei na coisa do martelo, do feitio das urnas. É os encaixes. E agora estou na parte do verniz. Ajudo a tirar, já estive com as pistolas, não tenho jeito. Não tenho muito treino. Consigo fazer tudo. O verniz é um bocadinho complicado. Dizem que aquilo que faz mal. Primeiro gostava de ser agricultor mas já mudei de ideias. Ainda faço no campo do meu pai, só que já é um bocadito...algumas coisas. Agora não faço. Sei plantar batatas e milho, só não sei é fazer a poda. Gosto da carpintaria, é pertinho de casa mas ainda não pagam. (Entrevista V).*

*Trabalhar, na casa do risco e no pano. Gostava de trabalhar a bordar. Não sei bordar, mas gosto. Já vi a bordar. Vi muitas pessoas. Gostava de fazer coisas nos panos. (Entrevista VI).*

A totalidade dos alunos possui uma ideia clara do que pretendem fazer no futuro (4 jovens), enquanto uma jovem demonstra incapacidade para escolher uma actividade do seu agrado para futuro e uma outra que embora possua uma ideia daquilo que um dia gostaria de fazer, essa ideia ainda não se encontra bem definida.

Relativamente às razões pelas quais escolheram ou não determinada profissão, estas podem ser observadas através das transcrições que se seguem:

*Porque eu gosto. É uma coisa activa. No escritório acho que é uma coisa gira e a conviver e falar com as pessoas. (Entrevista II).*

*Porque...porque gosto de fazer. (Entrevista IV).*

*Foi daqui da escola. Eu disse que sabia de uma fábrica perto de minha casa de carpintaria. A escola mandou-me para lá. Uma coisa que eu gostava era trabalhar com portáteis, computadores e assim, mas se calhar gosto mais de carpintaria. É perto de minha casa. É...na carpintaria faz-se efeitos bonitos. Sei é medir e assim. Ensinaram-me e eu agora faço sozinho. Os empregados ensinaram-me, todos me ensinaram. Tem lá mais ou menos cem pessoas. Por dia fazem para aí 50 urnas. Uu consigo fazer mais que uma urna num dia, numa semana, ou só num dia. Consigo mais que uma. Se um cliente não tiver aquela urna, se a professora fosse lá fazia aquela urna e eu chegava lá ao coisa do, ao papel não é? Eles faziam a urna. Fazem mais de cem, acho eu. Eles fazem mais de cem urnas por semana. (Entrevista V).*

Percebe-se, também a importância da ajuda proveniente dos próprios alunos, quando, naturalmente, esta é possível, na escolha do local e da área de trabalho. No caso específico de um aluno percebemos essa preocupação. Ao mesmo tempo percebemos o aproveitamento dessa sugestão por parte da escola proporcionando liderança por parte do aluno no planeamento do seu plano de futuro, permitindo a possibilidade de ajuda na tomada de decisão sobre a sua vida. Mas também pode estar subjacente uma dificuldade da escola em, efectivamente, conseguir organizar programas de formação e de transição. Essas poderão estar ligados a falta de meios financeiros, condições materiais ou até mesmo dificuldades relativas ao próprio sistema educativo ou má articulação entre a escola e os outros serviços ou instituições, que pretendemos clarificar ao longo do interessante trabalho de investigação.

*Porque gostava. Já experimentei no café. Eu não trabalhei mas via as pessoas a entregar os cafés e eu gostava de fazer assim. (Entrevista I).*

*Já tenho esta ideia há muito tempo. A professora L vai-me ensinar. (Entrevista VI).*

*Porque gostava. Já experimentei no café. Eu não trabalhei mas via as pessoas a entregar os cafés e eu gostava de fazer assim. (Entrevista I).*

Através da análise ao conteúdo das entrevistas, verificamos nestes jovens uma grande motivação e interesse para trabalhar sendo algo que inequivocamente eles desejam quando terminarem a escolaridade.

### **Influência na escolha profissional**

Na metacategoria *Influência na escolha profissional* observamos que a maioria dos alunos não possui uma ideia clara sobre o caminho a seguir em termos profissionais que parece estar ligada à falta de diálogo e desconhecimento da importância da escolha “precoce” de um caminho profissional quer por parte dos pais, quer por parte dos profissionais na escola.

Em relação à ajuda na escolha da profissão verificamos que a maioria dos jovens escolheu a profissão de livre e espontânea vontade. Existe apenas um jovem que teve a ajuda de uma professora, podendo aqui estar patente alguma influência na escolha da profissão. Também verificamos através de um jovem que o psicólogo embora exista na escola, não teve qualquer influência na escolha de um futuro profissional.

O facto de os jovens não possuírem influências de outros, nomeadamente da família, dos professores, poderá revelar uma lacuna importante em termos de preparação e orientação dos jovens ao nível profissional. Também pode ser analisada a dificuldade da escola por não possuir desde cedo de programas formais de TVA com o despiste vocacional:

*Não foi ninguém. Eu tenho a psicóloga A. Uma vez estive com ela. Mas ela não me perguntou o que eu gostava de ser. (Entrevista I).*

*Não. Fui eu que tentei desenvolver e que decidi as profissões. Ou uma ou outra. Os meus pais não me ajudaram a escolher e os meus amigos também não. Os professores também não. Eu sigo os meus desejos. (Entrevista II).*

*Não, ninguém me ajudou a saber profissão. (Entrevista III).*

*A professora. (Entrevista IV).*

*Fui eu que escolhi. (Entrevista V).*

*Não foi a minha mãe que disse para bordar, fui eu que escolhi. Eu não conheço a psicóloga. (Entrevista VI).*

Alguns dos alunos referem que seguem os seus desejos, e ainda há uma percentagem que refere algum diálogo com os pais a esse respeito. Aqui poderá estar patente alguma dificuldade inerente à família, que pode passar por baixas expectativas em relação aos jovens e dificuldade em colaborar com a escola e na educação dos seus filhos.

Quanto á questão da ajuda do professor de educação especial e o desenvolvimento de actividades relacionadas com a profissão escolhida pelos jovens, verificamos que ela se centra sobretudo no desenvolvimento de actividades académicas. Percebe-se a importância que os professores dão ao currículo, principalmente às aprendizagens formais mas também às actividades de cariz mais funcional de utilidade para os alunos, nomeadamente a aprendizagem do dinheiro, dos sinais de trânsito no caso específico do T. Contudo, no caso da V, percebemos que o gosto que ela possui (bordar) não é satisfeito na escola o que também nos leva a concluir que a escola em alguns casos não satisfaz os interesses e vontades dos seus alunos relativamente às actividades que estes gostariam de realizar. Por outro lado, continuamos a perceber que existem jovens que não possuem a ideia clara acerca das ajudas por parte do professor de educação especial:

*Matemática. A fazer contas. Não...na sala...actividades? Matemática ...contas, faço contas. Já trabalhei o dinheiro e conheço o dinheiro. Eu conheço o dinheiro. (Entrevista I).*

*Ajuda-me nas matérias que eu gosto de aprender. Ler, matemática que eu não gosto muito, mas a senhora doutora I ajuda-me. Eu tento-me esforçar para compreender bem as coisas, o dinheiro... já sei o dinheiro mais ou menos, não sei bem tudo. Quando estou mais desanimada o professor ajuda a desenvolver para ficar mais contente, para não ficar triste, aproveitar bem a escola. Quando sair daqui já não posso ter assim português, matemática. Às vezes faço actividades outras vezes não. Corro em educação física, jogo futebol, basquetebol, badmington...para escritório também me ajudam, acho que sim. Ler,*



*escrever não dar erros. Eu dou erros, esqueço-me muito dos assentos, das vírgulas. (Entrevista II).*

*Muita. Ajuda a ler, fichas também, a conversar comigo, pintar. Estou a fazer uma máscara de carnaval. Gosto. Faço muitas coisas. (Entrevista III).*

*Não sei. (Entrevista IV).*

*Muita coisa. Coisas da carta, coisas para treinar para a carta, estudo os sinais de trânsito, português leitura, textos, frases. E gosto. Eu leio mais ou menos. Trabalho a matemática, as contas básicas, o dinheiro, Se tivesse dinheiro gostava de comprar um carro e uma mota. Comprava primeiro um carro e depois comprava uma mota. Era um AUDI ou um BMW dos novos, só que isso era uma pipa de massa. (Entrevista V).*

*A professora ajuda-me a fazer jogos, português e matemática. Faço contas. Na escola não faço bordados mas gostava de fazer. Eu queria. Gostava de ir para a casa do risco. A minha irmã já foi à casa do risco ver. Eu não fui. Para bordar é preciso uma agulha, uma tesoura e um dedal e um pano. Eu nunca bordei mas gostava. (Entrevista VI).*

*Não, na carpintaria é preciso na parte que estava antes era mais preciso a matemática. Agora na parte do verniz preciso mais da leitura. Castanho e branco, muita coisa. Tenho que ler para saber para a cor do betume. Tapo os buraquinhos com o betume. Se for branco leio e depois tapo com branco. Na outra parte eu tinha que saber mais a matemática. Era medir, tinha que saber as medidas para medir as tábuas. Eu estou proibido de mexer nas máquinas de cortar, algumas são perigosas. Eles dizem por exemplo, 38 ou de 40 e eu marcava. Na fábrica a D. F é que diz para correr a fábrica toda. Eu corro pela fábrica toda. Quando falta uma pessoa eu passo para outra parte. (Entrevista VI).*

Também se percebe que as ajudas dos professores se circunscrevem mais ao nível dos conteúdos escolares de forma generalizada do que propriamente num apoio direccionado e focalizado para a aquisição de competências específicas fundamentais para preparar estes alunos individualmente para a vida activa. Nesta mesma linha, verificamos que as ajudas dadas pelos pais ou família se revestem de grande importância para os

jovens. Escolher uma profissão ou uma ocupação significa fazer um projecto para o futuro e para a vida. Por vezes os jovens não têm a certeza do que querem ou do que podem ser, daí a importância do acompanhamento e ajuda daqueles que supostamente possuem o conhecimento mais aprofundado dos jovens, dos seus interesses, habilidades e capacidades:

*Não. Não. (Entrevista I).*

*Ajudam. Eles dizem que assim para desporto eu não tenho grande futuro, só para um escritório, para um infantário já as crianças que têm futuro...gostava de cuidar de meninos pequeninos, também gostava de auxiliar num infantário. Acho que gostava. Eu falo com os meus pais. Às vezes estou triste, eu gosto de desabafar com eles, o que é que se passa com eles, se a escola corre bem, se corre mal. Desabafo com os meus pais e com as minhas irmãs. Tenho mais vontade de falar com as minhas irmãs do que por exemplo com o meu pai, assuntos de mulheres. Com a minha mãe gosto ou com as minhas irmãs. Quando estou com o período gosto assim de desabafar ou me ajudar quando tomo banho. Quando estou aqui na escola tenho uma empregada para mim e para a J. Gosto muito dessa empregada. Chama-se D. R". (Entrevista II).*

*Ainda não falaram. Eu gostava. Posso perguntar hoje, posso? (Entrevista III).*

*Não sei. (Entrevista IV).*

*A minha mãe diz que sim e o meu pai também. A minha mãe não gosta muito porque é uma coisa dos mortos. Muitas vezes eu também não gosto. Às vezes penso nos mortos quando estou a fazer as urnas. Agora não...estou habituado. Só que há momentos que aquilo cuidado! Já tive sítios que fui levar urnas. Quando um cliente precisava eu ia. Já fui para lá para cima para a serra, Levava à funerária. Iam definitivas. Ia toda feita e aí custava-me mais. Mas não me importava porque não era para a minha família! Que se lixe! (Entrevista V).*

*Falam comigo. Às vezes não aceitam muitas coisas como por exemplo, sair à noite, ou assim. Gostava de ir até ao café ou assim. Uma vez que saí com os meus primos e a mãe disse que tinha de vir cedo. O café é pertinho. (Entrevista V).*

*A mãe diz que sim. (Entrevista VI).*

Também poderá existir dificuldades inerentes à escola ao não conseguir ajudar os alunos na escolha de actividades do seu agrado. Parece indiscutível a importância que os professores podem e devem ter em torno desta questão. Falar com os alunos, saberem a sua opinião, desejos e interesses relativamente ao seu futuro poderá traduzir-se factor de grande importância para o futuro dos jovens.

*Na padaria. Gostava de atender as senhoras, e os cafés e tudo. Já disse à professora Era para ir este ano mas foi a S, não fui eu. Agora não posso ir. Estou na CERCI. Lá não tem padaria. Não gosto de estar lá. Não quero ir. Não gosto muito de bordar. Os meninos lá têm muitos problemas. (Entrevista I).*

*(...) Depois à terça tenho floricultura. Não gosto. Isso é uma coisa que não gosto muito. Não é muito a minha coisa. (Entrevista II).*

*Na escola não faço bordados mas gostava de fazer. Eu queria (...). A professora ajuda-me a fazer jogos, português e matemática. Faço contas. (Entrevista VI).*

Compreendemos pelas afirmações transcritas que há situações em que as actividades desenvolvidas no âmbito do PIT's de alguns alunos não são do seu agrado, sendo de equacionar a (in) adequação das actividades tendo em conta o seu futuro e/ou a sua aptidão profissional. Aqui, podemos verificar que pode existir também dificuldades por parte dos centros de formação em proporcionar respostas específicas tendo em conta as aptidões individuais de cada formando.

Percebemos também que a escola pode teimar em valorizar excessivamente as actividades académicas em detrimento de outras de cariz mais prático e de maior interesse para o jovem e que, portanto, vá de encontro às suas capacidades, habilidades e motivação.

Percebemos a importância da flexibilidade curricular, e individualização no sentido de estimular, desenvolver e favorecer o potencial de cada aluno em específico.

### **Expectativas para futuro**

De seguida procuramos saber as *expectativas para futuro* que os jovens possuem.

Assim e relativamente à questão: Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

Observamos as seguintes respostas:

*Estou na CERCI. Faço coisas. Estou a bordar paninhos de ponto de cruz. Lá não tem padaria. (Entrevista I).*

*Não. Faço outra coisa. Não faço estágio. Só fisioterapia. Só dois dias, mas fora disso, não tenho mais nada. Tenho a CERCI à segunda, terça e quinta. Como eu tenho TIC de manhã na escola, das 9h até às 10,30, e depois das 10,30h ao meio-dia. Depois de tarde venho para aqui e só saio às 18,30. Depois à terça tenho floricultura. Não gosto. Isso é uma coisa que não gosto muito. Gosto da CERCI. Gosto de ajudar as crianças, muitos meninos que estão tristes, que não têm pai, que não têm mãe. Andam sempre a morrer à fome, às vezes tento ajudar naquilo que posso. Há lá uma menina de seis anos que lhe dei uma prenda. Eu tento ajudar as crianças o mais que posso. De floricultura não gosto muito. Não é muito a minha coisa. Eu faço esforço para ajudar em tudo. Na floricultura meto água nas flores. Lá também há ponto de cruz, não gosto. Depois tem TIC que eu gosto, depois tem para fazer bolos. Eu bolo gosto porque...e depois eu gosto quando a professora I nos ensina a fazer o bolo, medidas... (Entrevista II).*

*Gostava do buffet. Eu vou para a CERCI. (Entrevista III).*

*Já fiz uma almofada e um tapete na escola. (Entrevista IV).*

*Vou lá trabalhar, uma ...duas... três vezes. Na terça-feira vou das 8 da manhã até ao meio-dia. Na quarta das duas até às 6.30, na quinta não vou e vou na sexta das 2.30 até as 8 h. Eu sei as horas. (Entrevista V).*

*Já experimentei. (Entrevista VI).*

Verificamos através das respostas dadas que há alunos que experimentam um determinado leque de actividades na CERIC no âmbito da floricultura, TIC, bordados e culinária. Também percebemos que nem sempre essas actividades vão de encontro aos interesses e motivação dos alunos (3), na medida em que um aluno assume não gostar de floricultura nem de bordar, um aluno dá a impressão que preferia trabalhar no bufete e a outro aluno preferia trabalhar numa padaria.

Verificamos também que metade dos alunos (3) dizem não ter experimentado trabalhar na profissão que gostariam, enquanto os restantes (3) assumem ter experimentado trabalhar na profissão que ambicionam, (1) deles na escola, (1) numa carpintaria e uma não sabe especificar o local. Pela leitura que fazemos, também nos parece que os alunos inquiridos não percebem a sua permanência na CERIC como uma forma de estágio ou de preparação para a escolha de uma futura profissão.

Em relação às ajudas que os alunos possuem nas actividades frequentadas, verificamos as seguintes afirmações:

*Na CERIC a stora ensina. Bordo pouquinho. Sei enfiar a agulha e faço com ajuda. Depois faço sozinha. Já cruzo. Não gosto de lá. Não gosto de fazer... não gosto de bordar. Não gosto de estar lá. Eu já disse à stora. Não gosto de estar lá. Não quero ir. Não gosto muito de bordar. Os meninos lá têm muitos problemas. (Entrevista I).*

*Na CERIC são dois monitores, o professor M e a professora C. A professora C é de agricultura e o professor M é de TIC. Em TIC aprendo a escrever no computador em Word, alguns textos que o professor manda, ir à internet, tirar imagens, ajudo os meninos a fazer jogos na internet. Por exemplo, às vezes ponho jogos com números que eles não sabem, às vezes não sabem escrever um texto e eu ajudo. O professor às vezes está lá e vê eu ensinar os meninos e fica contente por eu ajudar. (Entrevista II).*

*Faço ponto de cruz. Gosto. Ainda não pensei ser bordadeira. Gostava, mas não sei. Faço na quinta-feira bolos. Também faço bolos. Gosto. Fiz tantos bolos. Nos namorados vou fazer um bolo dos namorados na escola. A professora ensina ponto de cruz e outro diferente ensina a fazer bolos. Em ponto de cruz fiz flores. Consigo. Tenho um papel e depois faço no pano. Consigo pôr a agulha. A professora não me ajuda. (Entrevista III).*

*Na escola. Foi a professora F. Agora não estou a fazer tapetes. (Entrevista IV).*

*A fábrica é no R perto de minha casa. Tenho pessoas a ensinar-me, os empregados que lá trabalham. Tenho alguns momentos que me ensinam outros não, alguns dias, não é sempre. Ó T ajuda aqui, ó T ajuda ali. ...tira do carrinho... ó T põe na mesa. Aprendi a medir a betumar a envernizar, já aprendi tanta coisa... se eu estivesse lá no sítio eu sabia dizer o que fazia. Agora não me lembro muito bem. (Entrevista V).*

*Nas vizinhas. (Entrevista VI).*

Percebemos que na CERCI, existem monitores, na carpintaria existem pessoas a ensinar (empregados) e na escola, há professores que desenvolvem actividades de carácter funcional e prático. De acordo com a expressão de um aluno, verificamos que está implícita a mudança de professores e a descontinuidade do trabalho.

Também verificamos que num caso de um aluno existe uma actividade que é ensinada pelos vizinhos, que há uns alunos que não possuem ainda a ideia definida do que pretendem fazer no futuro.

Continuamos a verificar que há uma aluna que manifestamente desenvolve uma actividade que não é do seu interesse, fazendo também alusão aos alunos que frequentam essa instituição como possuindo muitos problemas, podendo estar aqui subjacente a ideia de que esse ambiente em que está inserido não é o ambiente em que se sinta, efectivamente, melhor integrado, pelo que pretendemos analisar melhor esse indicador ao longo da presente investigação.

Quanto ao tempo de frequência nos locais de estágio verificamos que há alunos com maior e com menor permanência nesses locais, exceptuando um aluno que não

frequenta nenhum estágio no exterior e que ao longo da investigação pretendemos perceber e equacionar. Também existe um aluno que não percebeu a questão.

*Vou á terça de manhã. Fui para lá este ano. (Entrevista I).*

*Já estou há dois anos na CERCI. O ano passado fazia as mesmas coisas, só que em vez de ir às segundas e terças, ia às segundas, terças e sextas. Ia de táxi. (Entrevista II).*

*Estou na CERCI há tempo. O ano passado estava. Estou a fazer panos. (Entrevista III).*

*Aprendi a fazer o meio ponto. (Entrevista IV).*

*Trabalho lá há 3 anos. O meu sonho era tirar a cartinha. Já tenho um livro de código. Mas ainda não me informei. Acho que não há exames mais simples para mim. (Entrevista V).*

No que se refere aos seus gostos relativamente às actividades exercidas nos locais de estágio ou noutros locais que os alunos frequentam verificamos as seguintes afirmações:

*Eu não gosto de lá. Quero sair. (Entrevista I).*

*Eu gosto dos meninos e de TIC mas não gosto de floricultura nem dos bordados. (Entrevista II).*

*Não sei. Gosto de tudo. (Entrevista III).*

*Brincar com as minhas amigas. De pintar e fazer tapetes. (Entrevista IV).*

*Eu gosto de tudo. Desde que ninguém me maltrate nem nada. (Entrevista V).*

*Bordar. Eu gosto de bordar. (Entrevista VI).*

Constatamos que nem todas as actividades são totalmente do agrado de um aluno outro gosta de tudo. Um aluno continua numa situação em que experimenta o seu desejo de bordar mas nas vizinhas, como vimos anteriormente, enquanto que há um aluno que está a frequentar a CERIC de forma completamente contrariada.

Relativamente à questão nº 14, que recai sobre a importância de um dia ter um emprego verificamos o seguinte:

*A minha vida vai ficar bem. Na padaria... para ganhar dinheiro, para comprar coisas. Para ganhar dinheiro. Para comer. Para comprar coisas, arroz, batatas e massa e carne. (Entrevista I).*

*Acho. Porque assim fico com dinheiro meu, posso comprar o que quiser e tenho para o meu futuro. A vida vai mudar, a vida de casa, não vai ser como quando estou aqui na escola a estudar, já posso ajuda a minha mãe, o meu pai, as minhas irmãs. Não gosto de ficar em casa, não gosto de ficar parada. Tenho namorado. Chama-se D. A minha mãe não sabe, é de outra turma. Acho que um dia vou casar. (Entrevista II).*

*Sim. Para trabalhar. Para ganhar dinheiro. Não preciso de dinheiro. Um dia preciso. Não sei se a vida vai mudar. (Entrevista III).*

*Sim. São bonitos e eu gosto. (Entrevista IV).*

*Não, não gosto de trabalhar. Gostava de bordar. (Entrevista VI).*

*Um emprego! Sim e é isso que eu queria. Para ganhar um dinheirinho e ter assim um trabalho normal. Acho que sim, não sei. Não preciso de pedir tudo à minha mãe. E agora eu compro o que quero só que não é logo assim rápido. (Entrevista V).*

A maioria dos inquiridos considera de extrema importância para futuro a sua independência financeira (4 alunos), possuindo expectativas positivas para as suas vidas. Também percebemos que um jovem não considerou a sua vocação para bordar a uma possibilidade de futura actividade profissional.



Quanto à questão sobre as expectativas dos alunos relativamente à transição da escola para outra fase da vida, Apuramos que (3) dos inquiridos se encontram com algumas incertezas, enquanto (2) demonstram com maior convicção o seu desejo em sair da escola e começar a trabalhar. Um dos inquiridos revelou dificuldades na compreensão da pergunta.

*Não sei... não sei... gostava de estar até ao décimo... não sei...* (Entrevista I).

*Mais ou menos. Não, gostava de estudar até que conseguisse fazer o décimo, oitavo, nono, décimo primeiro. Gostava de aprender muitas coisas, depois gostava de ir trabalhar. Gostava de ter um futuro bom. E tenho esforço.* (Entrevista II).

*Posso gostar. Não tenho namorado. Posso ter. A C tem.* (Entrevista III).

*Não. Porque tenho lá as minhas amigas.* (Entrevista IV).

*Sim. Porque gosto de trabalhar. Tem alguns que não gostam de trabalhar.* (Entrevista V).

*Quero sair da escola. Não gosto da escola. Não gosto de ler, não gosto de contar, não gosto de escrever. Gosto de educação física, gosto dos computadores, gosto de bordar.* (Entrevista VI).

A maioria dos alunos consegue aperceber-se da necessidade de um trabalho no futuro, da sua importância para o seu bem-estar. A necessidade de conseguir a independência económica é fortemente mencionada.

Verificamos também que um do aluno entrevistado não foi capaz de perceber a questão. Compreendemos que nos casos dos jovens com atraso mental mais acentuado há a necessidade de uma maior ajuda por parte da família e da escola na identificação dos seus interesses e possibilidades para o futuro.

## 1.2. ENTREVISTA AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

| METACATEGORIAS      |   | MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO   |  |   |   |  |
|---------------------|---|---|--|---|---|--|
| CATEGORIAS          | Entrevista I.<br>Mãe                            | Entrevista II.<br>Mãe   | Entrevista III.<br>Mãe   | Entrevista IV.<br>Mãe   | Entrevista V.<br>Mãe  | Entrevista VI.<br>Mãe  |
| Maiores satisfações | - Frequentar a escola.<br>- Gosto pela escrita. | - Frequentar a escola.<br>- Participar em actividades.<br>- Educação física.<br>- Jogar futebol.<br>- Buffet. | - Frequentar a escola.<br>- Educação física.<br>- Trabalhos manuais. | - Frequentar a escola.<br>- Biblioteca.<br>- Computadores.  | - Frequentar a escola.<br>- Gosta de tudo.<br>- Computadores. | - O interesse pela escola não é muito forte.<br>- Computadores.<br>- Histórias.<br>- Ajudar no bufete. |
| Menores satisfações | - Não revela.                                   | - CERCÍ (agricultura).  | - Falta de percepção.  | - Escrever.<br>- Matemática.<br>- Não gosta de ser mandada.<br>- Desconhecimento exacto das dificuldades. | - Não revela.   | - Educação física devido a complexos do corpo.   |

| METACATEGORIAS |                      | INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL |                        |                       |                      |                       |
|----------------|----------------------|------------------------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|
| CATEGORIAS     | Entrevista I.<br>Mãe | Entrevista II.<br>Mãe              | Entrevista III.<br>Mãe | Entrevista IV.<br>Mãe | Entrevista V.<br>Mãe | Entrevista VI.<br>Mãe |

|   |   |   |  |   |   |  |
|---|---|---|--|---|---|--|
| Ajudas na escolha profissional              | - Sem certezas, mas pensa ser a professora.<br>- Percepção do desejo de trabalhar numa padaria. | - Ninguém.<br>- Percepção do desejo de ser desportista. | - Sem certezas, mas talvez e com influência por parte dos professores.<br>- Gosta de bordar. | - Ninguém, nem a escola nem em casa.  | - A mãe forneceu a ideia aos professores<br>- Os professores aproveitaram a ideia e integraram o aluno.<br>- Carpintaria. | - A aluna.<br>- Bordar.  |
| Desenvolvimento de actividades relacionadas | - Desconhecimento.  | - Bócia.  | - Na CERCÍ através do bordo, fazer bolos e passar a ferro.                                   | - Nenhumas.<br>- Existência de escolas melhor preparadas.                           | - Desconhecimento   | Desconhecimento, acha que é mais pintar e escrever.  |
| Frequência de estágios                      | - Não sabe.   | - CERCÍ (floricultura e TIC).                           | - CERCÍ (vida doméstica).  | - CERCÍ.  | - Fábrica de urnas.   | - Não.   |
| A importância da escola para o futuro       | - Não sabe, mas percebe que é o escrever, deveres e fazer contas.                               | - Preparação. Acompanhamento.<br>- Ajuda.               | - A escola é importante, mas não conhece bem a escola.                                       | - Importante para o convívio.<br>- Ensina coisas.<br>- A escola não está preparada. | - A escola é importante e ajudou na integração laboral.   | - A escola é importante.<br>- Autonomia.<br>- Dificuldade em ter na escola pessoas a ensinar o que cada aluno gosta. |

| METACATEGORIAS |                      | EXPECTATIVAS PARA FUTURO                      |                        |                             |   |   |
|----------------|----------------------|---|------------------------|-----------------------------|---|---|
| CATEGORIAS     | Entrevista I.<br>Mãe | Entrevista II.<br>Mãe                         | Entrevista III.<br>Mãe | Entrevista IV.<br>Mãe       | Entrevista V.<br>Mãe                                      | Entrevista VI.<br>Mãe                             |
| Preocupações   | - Independência.     | - Falta de ajuda do estado.<br>- Escolas mais | - Independência.       | - Tudo.<br>- Ficar em casa. | - Ficar sem trabalho.<br>- Ganhar dinheiro para sustento. | - Envelhecimento dos pais e o filho desprotegido. |

|  |  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|--|---|--|
|  |  | <p>especializadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Futuro complicado.</li> <li>-Receio de ficar em casa.</li> <li>- Receio de ficar na CERCI.</li> <li>- Escolas com cursos diferentes para aprender um ofício.</li> </ul> |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tirar carta de condução.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de capacidade para trabalhar.</li> </ul>  |
| <p>Autonomia, independência e dificuldades previstas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de desembaraço, pouca vontade para actividades domésticas, pouca responsabilidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucas alternativas.</li> <li>- Falta de conhecimentos académicos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitas dificuldades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de autonomia.</li> <li>- Falta de ocupação que a motive.</li> <li>- O seu futuro depende das ajudas da escola.</li> <li>- Certa desacreditação do trabalho da CERCI para futuro.</li> <li>- Falta de empresas para pessoas com deficiência.</li> <li>- Ajudas do estado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A continuidade na fábrica pode ser uma boa perspectiva.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impossibilidade de ser independente.</li> <li>- Super protecção familiar, sem perspectiva de mudanças.</li> <li>- Futuro em casa.</li> <li>- Bordar em casa.</li> </ul> |

## Motivações e dificuldades dos educandos

Quanto à análise às entrevistas aos pais/encarregados de educação dentro da metacategoria *Motivações e dificuldades* relativamente aos seus educandos encontramos dados completos à informação recolhida através das entrevistas realizadas aos alunos.

Assim, sobre as motivações e interesses dos jovens vista sob as perspectivas dos pais/encarregados de educação encontram-se patentes nas seguintes transcrições:

*Eu vou-lhe dizer, a B é muito apaixonada pela escola. Ela não falta à escola, até chora. No outro dia andava muito mal da minha cabeça, eu não andava nada em termos e eu não acordei porque num...às vezes não durmo de noite nem nada da minha cabeça. E ela ...eram dez horas que... não apanhou a camioneta e veio a pé (...) Ela escreve muito, ui, ela está sempre a escrever! (risos). Ela tem...ela é assim. O pai, dizer à professora mas é verdade! Ele tem vergonha. E a B está sempre a escrever. Ela gosta de escrever. Gosta muito de escrever. E é muito teimosa! Só quer estar sempre a escrever. E nos livros. (Entrevista I).*

*Muito. Muito, até demais. Convive, gosta, adora a escola. Se perguntar às professoras elas dizem a mesma coisa. Se perguntar a qualquer pessoa daqui da escola apercebe-se disso. Elas sabem que é assim. Ela não quer férias (... )É educação física. Ela gosta muito. Gosta de jogar futebol. Ela parece Maria Rapaz. (...). Gosta de desporto. Gosta de fazer recados. Gosta de ir para o bufete. Ela por exemplo, chega a casa e conta: olha mãe eu hoje fui à sala dos professores fazer um recado... os professores estavam lá todos juntos. Ela gosta de andar assim nestas coisas a fazer estas actividades. (Entrevista II).*

*Sim. Sem dúvida isso sem dúvida nenhuma. Sempre. Quando entrou para o infantário, num infantário particular, com 3 anos e pouco, depois esteve na pré. Era muito difícil para ela ir. Se calhar não gostava. Mas desde que entrou na escola primária nunca tive problemas para a vestir, nem para nada. Ela gosta da escola Ela...português, não gosta. Como tem dificuldade em articular as frases, não é? Na fala, como não consegue dizer a frase correcta, também não a escreve correcta, não é? E ela... em matemática gosta mais, e...pelo menos é o que sinto (...) As que ela tem... gosta muito daquela que*

*nome é que tem? Quando ela tem de fazer trabalhos manuais, ela também gosta de fazer isso. Gosta de fazer educação física. Há coisas que não consegue fazer e o professor às vezes não a põe a fazer física e ela chega a casa toda zangada e ela diz-me: ó mãe eu não levo mais o saco, para quê? Ele não me diz o que vou fazer! (...) e ela agora já faz mas... e também faz bócia, ela adora fazer bócia. (...) Tudo o que tenha exercícios ela gosta (...).* (Entrevista III).

*Ela gosta da escola. Nunca diz que não quer ir. Posso-lhe berrar... R despacha-te e ela diz: tu berras alto! Mas lá vem, toma o pequeno-almoço, veste-se. O táxi chega e lá vai. Nunca disse que não queria ir para a escola (...).* (Entrevista IV).

*Eu acho que sim. Ele gosta da escola. Não se tem queixado. Ele anda satisfeito. Ele gosta de tudo. Gosta de computadores. Ele diz que gosta de fazer o que os outros fazem, mas ele sabe e a gente bem sabe que ele tem muitas dificuldades e não sabe tanto como os outros. Ele desde a primária que aprendeu mal.* (Entrevista V).

*Sim. Tem momentos. De manhã quando é para a vestir diz sempre que não gosta, mas pronto, ainda ontem vim aqui, viu-me e não ligou nenhuma. Ela gosta de andar na escola, dos professores e tudo, eu penso, na minha maneira de pensar. De manhã quando a vou levantar ela diz-me assim: eu não gosto da escola, eu não gosto, eu não gosto da escola. Mas depois disso, quando vem o táxi, está tudo bem. Eu ontem vim aqui falar com a directora de turma e ela viu-me e nem passou cartão. Antes quando me via chorava, queria ir comigo embora e tudo mais. Agora tranquila, eu penso que ela gosta da escola. Eu penso que ela gosta da história da biblioteca. É o que ela fala mais. Ela gosta de livros mas em casa estraga-os muito e risca. Gosta de trabalhar nos computadores. Ela gosta muito de computadores. Gosta de histórias, mas não gosta de coisas de pensar. Ela não sabe ler nem escrever e não gosta disso. Sei que ela aqui na escola tem grandes dificuldades, não é? Mas o conviver faz bem e fazer recados faz bem, ajudar a Dona A faz bem. E vai ali para o bufete, ajuda a servir pão...ela gosta disto.* (Entrevista VI).

Percebemos que os pais/encarregados de educação possuem uma ideia bastante clara acerca da motivação e entusiasmo que os seus educandos fruem relativamente à sua frequência na escola.

Assim, verificamos que (4) jovens adoram a escola, enquanto (2) apresentam argumentos menos incisivos que os anteriores mas reveladores de um gosto satisfatório ou mais ou menos regular pela escola

Esta constatação vai de encontro às perspectivas mencionadas anteriormente pelos jovens inquiridos relativamente ao gosto que nutrem pelo espaço escolar, na medida em que conferimos efectivamente que o espaço escolar é um espaço da preferência dos jovens.

As actividades preferidas são variadas que se traduzem nas de carácter essencialmente mais recreativo, prático e de cariz mais funcional. A área de Tic, educação física, ajudar no bufete, fazer recados, trabalhos manuais, ouvir histórias, conviver, foram as actividades mencionadas e que melhor satisfazem, na escola, os interesses dos jovens.

A conclusão que podemos tirar excepcionalmente acerca do V que testemunhou uma completa desmotivação e desinteresse face à escola, é percebida e confirmada também pelo seu encarregado de educação, mas de forma pouco assumida e valorizada por este, na medida em que segundo ele o jovem apesar de possuir um discurso sistemático a desfavor da escola, depressa assume e evidencia o contrário.

De uma forma generalizada se percebe a importância que os jovens dão à escola. Os pais/ encarregados de educação percebem a sua importância através do feedback que os seus educandos lhe dão. Os jovens mostram-se motivados e interessados por esta ou aquela actividade na escola, podendo-se concluir que a inclinação dos sujeitos é para uma convivência escolar com agrado e sem obrigações impostas, existindo uma atmosfera de convivência vantajosa. As áreas preferidas enunciadas pelos pais / encarregados de educação visivelmente coincidem com as áreas que os jovens assumiram como preferidas na subcategoria “*Motivações e interesses*”, o que nos leva a concluir que existe conhecimento por partes dos pais/ encarregados de educação relativamente a esta matéria.

Sobre o que os jovens menos gostam de fazer na escola sob a perspectiva dos pais/ encarregados de educação, são expostas as seguintes percepções:

*Eu não noto...eu não sei. Eu não posso dizer. Não digo nada que eu num... Ela gosta de tudo (...). (Entrevista I).*

*O que eu acho que ela não gosta muito é de andar na CERCI, na agricultura. É o que menos gosta. Na escola não lhe posso dizer o que gosta de fazer menos porque ela*

*gosta de tudo! Eu não sei, eu acho que ela gosta de tudo. Só se for matemática que é mais complicado para ela (...) Aqui na escola ela não frequenta nenhuma disciplina contrariada. Só não gosta de ir para as estufas, que é muito calor lá dentro (...) Ela não gosta muito de mexer na terra. (Entrevista II).*

*Ela não se costuma queixar. Ela gosta da escola (...) Eu falo com ela...eu falo com ela...tanto com ela como com o meu filho, pergunto o mesmo todos os dias pergunto-lhe como é que correu a escola e ela diz-me o que esteve a fazer, com quem esteve. Eu não conheço, mas pergunto. Mas pergunto. Mas ela nunca se queixa. (Entrevista III).*

*Não gosta de escrever nem gosta de matemática. Não gosta que lhe mandem fazer nada. A professora diz-me que manda fazer mas ela que arruma num instante e pronto. Ela está a ter aulas individuais. A gente bem sabe que a R não pode acompanhar tudo. A gente bem sabe. Quando a professora vai a ver ela já está com tudo arrumado. Ela não queria era fazer nada (...). (Entrevista IV).*

*Ele não tem dito nada, por isso não sei, mas acho que ele está bem aqui. Ele não diz que não gosta... ele deve gostar de tudo, porque não diz nada. (Entrevista V).*

*Olhe eu, quer que lhe diga, não sei. Ela não diz nada. Ai, a ginástica, a ginástica ela diz que não gosta, ela não faz ginástica. Ela é assim, sabe uma criança assim...ela não toma banho sozinha, tem vergonha de mostrar o corpo. Ela em casa esconde de toda a gente. Tem complexos, tem sim senhora. Não é criança de se despir, enquanto que as outras crianças tomam banho todas juntas. Ela esteve muito mais gorda do que o que está agora. Ela já engordou 7 quilos (...). (Entrevista VI).*

Percebemos através dos pais/encarregados de educação os aspectos menos motivantes na vida escolar dos seus educandos.

Pela análise ao conteúdo das respostas às questões podemos concluir que, maioritariamente, os encarregados de educação possuem um conhecimento coincidente com a realidade esboçada pelos seus educando já anteriormente analisada.



As maiores dificuldades evidenciadas, vão de encontro às actividades de maior esforço mental, sendo as de maior evidência, as de matemática e português, embora haja por parte de um encarregado de educação que a jovem a seu cargo possui gosto pela escrita.

Uma das respostas também faz referência à disciplina de educação física como sendo do desagrado do seu educando e que de acordo com o já percebido anteriormente tem a ver com os complexos físicos com que a jovem se depara.

Uma das respostas não específica as dificuldades em concreto.

Também continuamos a perceber que há um jovem que manifestamente não gosta de frequentar a CERIC na área da agricultura.

Há pais/encarregados de educação que possuem uma visão pouco clara do que se passa na escola, nomeadamente do que agrada ou desagrade aos seus educandos, evidenciando esse desconhecimento pela falta de informação, fazendo a leitura de que quando os seus educandos não dizem nada em casa, é porque está tudo bem na escola.

### **Envolvimento na vida escolar**

No que respeita ao envolvimento *dos pais/ encarregados de educação na vida escolar*, verificamos:

*(...) Não tem vindo aqui, venho buscar as notas. Os professores disseram quando ela entrou, agora não disseram mais nada. Não dizem nada. Eu não sei se aprende bem se não aprende. Eu não sei. (Entrevista I).*

*Não tenho muita disponibilidade. Depois não tenho carta de condução. Para vir, para ir... não dá, não é? Não dá, mando-a para a escola e tenho o meu dia-a-dia. Também tenho uma senhora que criou o meu marido. O meu marido não foi criado pela mãe. E eu, pronto... nós é que estamos responsáveis por ela (...) Já disse ao Professor R. que eu venho à hora que for preciso, só tenho é que combinar por causa do transporte. Arranjar quem me traga e quem me leve (...) Eu não participo muito na escola. Eu participo nas reuniões. Estou sempre presente, não falho uma. Eu e o meu marido. Agora nesta última reunião, viemos os três. Eu, o meu marido e a minha filha mais velha. A directora de*

*turma até achou piada (...) Agora vai participar num projecto que é “limpar Portugal”. Ela vai participar e queria que eu participasse também, mas eu, não sei se posso (...).* (Entrevista II).

*Aqui sempre que é preciso eu venho. Sempre. Quando me dizem eu venho. Eu aqui só venho ... venho qualquer coisa que precise de apoio, qualquer coisa que ela tenha aqui e que seja preciso eu de estar presente e ... e ... venho aqui... quando venho aqui pergunto sempre... mesmo aos professores de apoio e tudo, ver como ela porta... se não tem... queixa nenhuma e quando preciso de vir cá por causa das notas ...porque para mim... é muito difícil eu vir aqui... por causa do trabalho (...).* (Entrevista III).

*Eu vou sempre que me mandam, eu vou às reuniões. Eu vou lá sempre. Ainda há dias fui lá assinar uns papéis do modelo da segurança social, do 5020. As professoras só me dizem da maneira como estão a trabalhar com ela e ... como estão a trabalhar e foi a coisa... que não podem trabalhar de outra maneira... não dizem mais nada.* (Entrevista IV).

*Eu tenho vindo aqui quando me mandam. Venho ver as notas. Eles dizem como ele vai, mas é sempre a mesma coisa, eu já sei. Tem dificuldades...ele pouco lê e sabe muito pouco. Dizem como ele vai e como se porta. Ele às vezes é mal mandado e refilão, mas os professores gostam dele.* (Entrevista V).

*Estou aqui muitas vezes quando me chamam. Venho aqui, falo com a directora de turma, ainda ontem estive aqui a falar sobre a V e a irmã A. Eu fui chamada aqui ontem por causa da minha A, tirou cinco negativas. Falamos da V, sabe como é, que está no ensino especial, está tudo bem com ela. Ela faz o que quer aqui na escola. Também estou com a professora do ensino especial que é a professora L, que diz o que ela tem feito. A minha V também não se porta mal, não faz nada. Eu acho que sim, isto é a minha maneira de pensar. Não tenho nada que dizer das professoras, nem de fazer queixa das empregadas, são amigas dela. Ela faz o que pode (...).* (Entrevista VI).

Verificamos que a presença dos pais/ encarregados de educação na escola não é muito frequente. As suas idas à escola prendem-se essencialmente com a recolha das notas ou quando são solicitados para tratar de algum problema. Reúne-se pouco para se falar dos

alunos e as reuniões que se fazem são rápidas com aspecto formal, e pontuais e de pouca qualidade. Existe uma certa cultura de “timing”, bastante rígida e pré estabelecida para o intercâmbio entre a escola e família. Os assuntos tratados não fogem muita à regra, a entrega das notas e o cumprimento burocrático por parte da escola parecem ainda marcar significativamente esse momento.

Há necessidade de se perder mais tempo (com qualidade) na escola porque esse tempo há-de ser depois ganho e bem ganho para todos, pela sociedade. Os pais mencionam a falta de transportes e o trabalho como factores impeditivos de uma maior colaboração, mostrando dessa forma a dificuldade de serem mais eficazes.

*Este ano, ainda não vou à reunião. Tinha de vir mas não pude vir, naquela altura andava mal das pernas. Não costumo faltar, só que desta vez... a primeira vez foi pelo... foi pelo Natal, para mor de vir (...). (Entrevista I).*

*Normalmente as reuniões são gerais. Não há muito a dizer, porque está sempre bem com ela. Assino papéis. Converso com o director de turma. Às vezes o professor de educação especial também me chama. Ainda há pouco chamou-me para assinar uns papéis. E eu digo-lhe, que quando for preciso para me mandar dizer, mandar na caderneta, mandar um recadinho. Há contacto entre nós. (Entrevista II).*

*Nas reuniões para entrega de avaliação de cada período. Eu com a directora de turma só falo quando é nestas reuniões. A pedido da directora de turma venho mesmo só nessas alturas. O que venho mais é ao apoio. As reuniões com o professor de apoio venho quando ele me chama. Com o professor de apoio tenho vindo quando é preciso ver... que há fases em que há planos e tudo que sem a minha assinatura não podem fazer. (Entrevista III).*

*Vou nas avaliações no fim do período (...) Nas reuniões dão-me só conhecimento do que ela faz e pedem-me para eu assinar, assinar e vir-me embora (...). (Entrevista IV).*

*Não vou muitas. Eu é por exemplo assim: quando é alguma coisa que se passa com a A, com a V sim. Nunca me chamaram por alguma coisa grave com a V, agora eu venho*

*aqui é por causa da outra. Venho aqui em cada período por causa das avaliações (...).* (Entrevista VI).

*Eu venho quando me dizem. Eu...quando me dizem eu venho ver. Costumo vir assim.quando é para levantar as notas. Eu venho sempre.* (Entrevista V).

Sobre o tratamento de assuntos importantes na escola a maioria dos entrevistados (4) aponta a directora de turma como a figura principal seguida do professor de educação especial (2).

*É as notas. Costumo falar com a directora de turma (Entrevista I)*

*Falamos com o professor de educação especial, porque estou preocupada com a situação de ela um dia... para ver e saber como vai ser o futuro da C. Falamos muito vagamente. Ainda não está nada em concreto. Também o professor R está aqui há pouco tempo (...) A C já anda preocupada e por isso vamos marcar uma reunião para ver o que será melhor para ela, para ela se adaptar quando sair daqui. Nós ainda não temos uma ideia muito formada (...).* (Entrevista II).

*Eu trato assuntos da J mais com a professora S. e com o professor R, do ensino especial. Com a directora, nem tanto com a directora de turma venho mesmo quando é para assinar a... a...avaliação (...).* (Entrevista III).

*Estes últimos assuntos foram só com a directora de turma (...).* (Entrevista IV).

*Com a directora de turma.* (Entrevista V).

*Não costumo tratar assuntos muito importantes. Quando alguma coisa correr mal...ainda no outro dia disse à directora de turma: pedia o favor que me avisasse pelo telemóvel. Ela disse para estar descansada (...) Costumo tratar dos assuntos com a directora de turma, com a professora L e com a professora de educação especial, e ainda ontem estive com ela a assinar uns papéis (...) Os assuntos a tratar são sempre os mesmos. Se tem boas notas, se tem más notas. A V. está tudo satisfaz, coitadita.* (Entrevista VI).

Sobre o tipo de ajuda que o professor de educação especial outorga em todo o processo educativo verificamos na maioria das pessoas entrevistadas um desconhecimento muito significativo relativamente à questão. Verifica-se uma descontinuidade de trabalho com a mudança de professor em (3) casos que parece estar na causa desse desconhecimento. (1) entrevistada assume que são poucas as vezes que se encontra com o professor de educação especial e que pouco conversam, sabendo de certas actividades que desenvolve apenas pelo feedback que a sua educanda lhe transmite, enquanto que (2) entrevistados compreendem a importância do professor de educação especial na educação e formação dos seus educandos, embora uma delas apesar de corroborar desta opinião exponha claramente o desconhecimento dessas ajudas:

*Não...não. Não sei. Não. Não sei... este ano não sei. No ano passado sabia, porque a professora vinha sempre. Quando vinha, mandava-me vir aqui. A B vai pouquinho a pouquinho. Ela era a pouquinho a pouquinho. A B vai a pouquinho a pouquinho. Mais nada. É, era uma professora pretinha (...). (Entrevista I).*

*Tem dado... eu acho que tem dado. Eu acho que as aulas de educação especial são melhores, lhe fazem melhor do que outro tipo de aulas, porque ela não consegue acompanhar a turma. E com o professor de educação especial aprende mais. Eu não posso dizer que os outros professores não trabalham bem com a C, porque eu não acompanho as aulas e ela gosta das disciplinas todas. O professor de educação especial está ali sozinho com ela e pronto... e acho que incentiva mais porque está ali a dar-lhe aquele apoio. Ela gosta. Ela nunca se queixou. Ela diz-me: ó mãe neste eu tive ajuda. Eu vejo e assino. Não sei assim o que faz. Eu não conheço bem a ajuda que ele lhe dá, mas às vezes ela mostra-me os testes que faz. Não sei assim o que ele faz, para ser sincera, sei que é bom para ela. Claro que é bom. Se não fosse o ensino especial o que seria da C? Eu acho que porque a português e matemática é no ensino especial, não é? O que ela sabe ler, o que sabe escrever é do ensino especial. (...). (Entrevista II).*

*Só o vi...só...a primeira vez que eu me reuni com ele foi quando vim aqui para assinar para ele me mostrar os planos...os planos que fizeram. As conversas curtas porque ele diz que ela tem muito bom comportamento, que não... não converso muito mais. Quero dizer...eu nunca estive ali presente com ela, eu sei mais pelo que ela me conta, não é?*

*Porque quando me chega a casa que estive a fazer isto, estive a fazer aquilo...é algumas coisas... ela pelo menos é o que ela me diz, que ela...que ele que a ajuda, a fazer...e depois ela leva as fichas para fazer em casa. (Entrevista III).*

*Ela nunca me mandou lá chamar. A gente, também para estar sempre a...quando era com a professora F, ela às vezes chamava-me e eu ia, só se às vezes eu não pudesse. Com a professora de educação especial este ano nunca estive. Por isso não tratei ainda nada com ela. (Entrevista IV).*

*Eu agora não tenho tido reuniões com ele. Mudou de professora. Não sei, ele deve ser ajudado por ela, mas não sei muito bem o que faz. Eu também... ele diz que agora a professora o vai levar a uma visita ao sítio onde se tira a carta (...). (Entrevista V).*

*Tem ensinado muitas coisas, muita ajuda que ela lhe dá. Sei, eu não sei, sei que ela está evoluída muito e foi da escola Em casa, sabe como é em casa. Evoluiu em tudo. Olhe, ela no pegar no lápis, no escrever, ela já sabe contar até dez, coisa que ela não fazia nada. É o ensino especial (...). (Entrevista VI).*

Sobre o aproveitamento, por parte da escola e respectivos professores, de todo manancial de conhecimentos que a família possui para melhor traçar o caminho em termos formativos e educativos, para o desenvolvimento de um trabalho coordenado e com sentido para a pessoa do aluno, verificamos através das entrevistas um completo desaproveitamento de todo esse potencial. De uma maneira generalizada verificamos que os pais não fornecem ideias aos professores, que os professores parecem não precisar das ideias dos pais e que a mudança de professores também não favorece a situação. Também parece que os pais quando vão à escola não sabem muito bem o que é que vão lá fazer. Os pais e professores acabam por assumir um papel passivo de parte a parte em todo este processo e assim se forma uma cadeia de uma certa displicência e acomodação no trabalho a desenvolver quer pela escola quer pela família:

*(...) Nunca lhe dei ideia nenhuma. Eu quero...se ela vai pouquinho a pouquinho...o que eu quero é que ela aprenda alguma coisa, não é? Nunca dei ideias de nada. Nunca dei*

*nada... Eu...não sei o que ela aqui quer...ela não me dizia nada em casa. Eu nunca perguntei nada. Tu gostas da escola? Ela diz: sim gosto! Mais nada. (Entrevista I).*

*(...) Disso pouca conversa tenho com os professores. Pronto...falamos mas não é assim muito, não é? Mas acho que sim. Até agora eu falei de ela estar na CERCI, na agricultura e o professor já se tinha apercebido de qualquer coisa. Que não gostava muito e disse-me logo. Agora vai acabar, mas de futuro poderá mudar. Os professores não têm precisado das minhas ideias. Como digo, só falei ultimamente acerca disso...foi agora há pouco tempo. Foi mesmo agora há pouco tempo. Falei disso com o professor de ensino especial e ele disse-me que já estavam a pensar. E ele está a pensar chamar-me cá para termos uma reunião para conversar acerca disso. É tudo para o bem dela. (Entrevista II).*

*Eu acho que sim. Agora neste ano não. Quando foi a Professora AB, falamos muitas vezes e eu dizia o que... às vezes esquece-me, e eu o que ela gostava mais o que é que ela fazia essas coisas. Com este como está aqui há pouco tempo, é novo, não é? Já com a professora S eu ia muitas vezes à escola porque eu passo mesmo perto, para ir trabalhar passo mesmo à porta da escola. Ia muitas vezes à escola. Neste ano ainda não fui. (Entrevista III).*

*Eu acho que não. Mas também, mas quem sou eu par....mas eu acho que não. Eu acho que não dei ideias aos professores, eles também não puxaram por mim. (Entrevista IV).*

*Eu tenho poucos estudos e não posso ajudar. Os professores sabem mais do que eu. Eles sempre sabem melhor o que tem a fazer. Eu quero que ele se porte bem e aprenda o que os professores...eu tenho dito que gostava que ele se desenrascasse. (Entrevista V).*

*Sim, sim, porque há uma coisa que ela gosta muito cá em casa, é bordar. Dei a ideia do bordo, porque ela gosta. Quando foi os tapetes da Arraiolos eu falei: o que ela gosta é de corta e prega no papelão. O bordo é o richelieu...essas coisas assim e ela coitadita da rapariga, tem o papelão, a tia dá-lhe panos, lençóis, recorta e depois há uma senhora que prega o pano no papelão, desenha e ela faz...está ali. (Entrevista VI).*

## **Influência na escolha profissional**

Relativamente à metacategoria "influência na escolha profissional" existem (3) entrevistados que não sabem a ideia dos seus educandos relativamente à profissão que gostariam um dia de ter (1) delas tem a percepção que gosta de uma área ligada aos trabalhos manuais, enquanto (2) já sabem com uma certa clareza a profissão que gostariam de ter no futuro:

*Eu não sei senhora professora, não sei. Ela, também...não diz. Ela...ela trabalhasse...ela tem...ela não tem jeito arrumar...ela...a irmã tinha coisa mas dava para isso. A outra irmã... eu mandava ela tinha que ir, senão eu batia-lhe sabe. Esta mete-se só é nos livros. Não quer fazer nada. Arruma ou limpa-me a louça mas é com interesse de alguma coisa. Não sei o que ela quer ser. Ela diz assim, ela, quer ir para uma padaria porque a professora lhe diz. Decerto foi pela professora, sabe? Depois nunca...mais nada. Eu estou muito mal da minha cabeça, muito mal. Comprar os remédios...estou muito cansada. No ano passado a professora, nunca mais estive com ela, ela disse-me aquilo... (Entrevista I).*

*Não, ainda não. Ela só fala do desporto. Ela gostava de ser desportista. (Entrevista II).*

*Ela, ela o que mais gosta e o que diz que mais gosta de fazer é, ela esses trabalhos manuais como é? Ai não... esqueço...essas coisas de... ponto de cruz, essas coisas... também faz tapetes em casa. O tapete é feito em casa. Quem começou a fazer não sei quem foi, não sei se foi a professora A.*

*Não sei, deve ser dela. Ela começou, acho que a primeira coisa até foi bordar o nome dela. Eu comprei as linhas, ela levou, a professora...como é que hei-de dizer...num paninho escreveu o nome dela e depois ela em cima das letras bordou por cima. A escolha da profissão, foi ela. Foi a fazer trabalhos manuais que ela começou a fazer isto. Ai, não sei (...). (Entrevista III).*

*Eu acho que não. Eu acho que não tem tido pessoas que a consigam ajudar a escolher uma profissão e se calhar todos deveriam ajudar, até nós. Até a gente...ela ainda*



*não tem profissão escolhida e na escola eu acho que não sabem também. A R agora não faz coisas que ela pode um dia fazer. Ela já fez uma almofada mas agora acho que não tem feito. Nunca ouvi ela a dizer nada. (Entrevista IV).*

*Ele agora já sabe o que custa a vida e diz que gostava de continuar na fábrica das urnas. Era o que mais queria. Ai era bom que ficasse. Ele se comesse a trabalhar era muito bom, vamos lá ver, ele também queria trabalhar lá, mas agora as coisas estão muito ruins, a gente bem sabe como é...a gente vê-se desgraçada para tomar conta de tudo. Eu sempre disse que ele tinha que arranjar alguma coisa. Soube daquela fábrica e ele disse à professora. Eu cheguei a ir lá falar com o que mandava e depois a escola é que arranjou (...). (Entrevista V).*

*Sim, eu acho que sim porque ela quando chega a casa pega no saco de papelão, nas agulhas, linhas... e está assim ali sentada, corta daqui, prega dacolá. Ela tem lá muitos panos, ela corta prega e borda. Corta assim, coitadinha, sabe como é, tem vontade, tem um jeito para a agulha que ninguém imagina. E para o dedal! Mete ali o dedal no dedo e zumba, zumba, ajeita o papelão como as tias. Tem jeito e tem uma canseira. Às vezes o meu homem põe-se assim muito a olhar para ela e ela zumba, zumba. Ela gosta daquilo. Foi ela que quis. Ela via os papelões do vizinho e também queria. Ela gostava daquilo e eu sei que se ela soubesse coser sapatos também me ajudava. Ela gosta do bordo. Ela quando não tem pano anda atrapalhada, quer o serviço, o serviço, quer trabalhar no bordo (...). (Entrevista VI).*

Continuamos a perceber que os pais não possuem uma ideia clara ou desconhecem na totalidade o trabalho desenvolvido pela escola e o que esta deve proporcionar em termos de experiência profissional aos seus educandos tendo em vista o seu futuro:

*Senhora professora, eu não digo nada. Não sei. Eu acho que não. A professora é que disse... (Entrevista I).*

*Faz, faz. Ela faz bócia, que ela diz que é desporto, é um desporto adaptado que é bom para ela, não é? Faz desporto escolar adaptado é o DA é o desporto adaptado e faz*

*na escola. Teve agora. Acho que é trabalhar com bolas. Ela diz-me assim. Acho que é adaptado para ela. (Entrevista II).*

*Aqui não, agora não. Faz é na CERCI. Faz tapetes, o bordo, ponto de cruz e aprende a fazer tudo: bolos, a passar a ferro...pelo menos é o que ela me diz. (Entrevista III).*

*Eu acho que não. Não sei o que deve fazer. Às vezes na televisão vejo que há escolas diferentes com espaço, tem uma quinta para os alunos... mas para aqui não se vê nada. Eu acho que há escolas melhor preparadas pelo que eu vejo na televisão. Ela este ano foi a um psicólogo que parece que é do Porto e trabalha no P e ele disse que a R aqui na L não pode estar muitos mais anos, porque ali não lhe diz nada. (Entrevista IV).*

*Não sei mas acho que não porque é com madeiras. Ele só trabalha com as madeiras. Não sei mas no apoio ele diz que estuda, não sei. (Entrevista V).*

*Não, não sei. Ela em casa não me disse nada. Eu acho que é mais pintar, escrever, eu penso que é. (Entrevista VI).*

Em termos de frequência em estágios, apercebemo-nos que, existe o desconhecimento total por parte de (1) encarregado de educação quanto à situação do seu educando, que (3) alunos frequentam um “estágio” na CERCI, (2) desses alunos estão a gostar enquanto (1) apesar de gostar não aprecia uma das actividades que desenvolve, (1) não sabe se gosta ou não gosta e (1) aluno encontra-se a fazer um estágio numa fábrica de urnas encontrando-se satisfeito, enquanto um (1) aluno não se encontra no exterior a desenvolver qualquer experiência profissional. Tudo isto vem em consonância com o a leitura que tem vindo a ser feita, de uma cultura pouco coordenada entre a instituição escolar e a família.

*Não sei, Senhora professora. Não sei dizer nada. (Entrevista I).*

*Sim. Ela faz um estágio na CERCI, na floricultura e TIC. E está a gostar muito. A floricultura não a incentiva muito. (Entrevista II).*

*Ela frequenta um estágio na CERCI. Ela lá faz tudo o que se relaciona com as coisas de casa. Gosta de lá andar. Na CERCI. Ela lá faz tudo o que se relaciona com as coisas de casa. Gosta de lá andar. (Entrevista III).*

*Acho que está. Ela está na CERCI... ela não tem dito nada. (Entrevista IV).*

*Ele está na fábrica das urnas e ele está todo contente. É pertinho de casa, no O. Era bom que ficasse. Gosta. Tomara ele ficar lá para toda a vida e arranjar a vida dele. Era o que mais queria. Ele pode trabalhar e ganhar algum para a ajuda. (Entrevista V).*

*Não. Faziam-se tapetes na CERCI mas para lá não vai. Disseram que lá que se faziam tapetes, não sei se ela ia para lá para tapetes. Elas deram-me essa proposta, agora o que ela ia fazer para lá, não sei. Ela ia para lá fazer alguma coisa, não ia para lá por ir. (Entrevista VI).*

Os encarregados de educação continuam a demonstrar ideias muito vagas sobre o que a escola ensina e desenvolve com os seus educandos, existe um “desapego” pela vida escolar dos filhos ou possuem dificuldade em ser agentes activos e interventivos. Parece ser necessário a criação de canais mais fortes de comunicação com os pais, canais mais seguros e consolidados, uma maior participação na vida escolar e com os professores. Os pais demonstram uma fraca troca de ideias, experiências e vontades com a escola e com os professores, parecendo necessária a construção de uma escola diferente. Saber o que a escola ensina parece ser uma questão ainda ausente, muito interna e inerente, de certa maneira e quase só ao sistema educativo:

*Acho, dos deveres, é desses deveres assim, não é? Eu não sei. Eu vejo-a a ela escrever e o Joel...eu vejo ela a escrever, não é? Mas ela num diz-me nada, nem me diz nada, só... Não sei, não posso dizer nada. Ela as contas faz bem. Não sei. (Entrevista I).*

*Eu acho que está. Está a prepará-la. Só que ainda não é...eles não podem fazer... muito mais. Eles agora têm que ver, mas eles também não podem fazer milagres. Estão a incentivá-la, a prepará-la, conversam com ela, para ver... mas acho que ainda não estão... eu também... nem eu sei! Eles estão mais preparados do que eu, não é? Eles estão com ela*

*todos os dias e sabem o que hão-de fazer. O que ela gosta mais de fazer. Como eles convivem no dia-a-dia com ela, eles vão vendo as capacidades dela, as limitações dela, as suas limitações por causa dos estudos. Porque ela não tem estudos para certos trabalhos (...) Não sei se os professores todos estão preparados para trabalhar com a C. mas acho que os professores de educação especial estão mais preparados, os outros não estão, estão para apoiar uma turma inteira. A C precisa de um ensino especial. É diferente. Precisa de um acompanhamento diferente. Eu sei que a estão a ajudar. E dar-lhe alguma formação para o futuro. É o caso da CERCI. De resto...eu não sei se fazem muito ou se fazem pouco mas ela sente-se feliz. (Entrevista II).*

*Eu acho que sim. O que a escola ensina é importante para a minha filha. Bem...eu não sei propriamente como é que hei-de começar, mas tudo...como é que eu hei-de dizer...os professores de apoio, embora eu conheça bem a J, são professores de apoio, são professores que trabalham mesmo só com estas crianças, não é? O que tenho sentido é que tudo o que eles podem fazer pela J, pelo menos é o que eu sinto, posso estar errada, têm feito sempre a ela e a outros que andam aí, têm feito sempre os possíveis e acredito que tenham feito muitas coisas impossíveis para melhorar o bem-estar destas crianças. Não os conheço todos os que aqui estão. Eu acho que os professores têm feito os possíveis e acho que ... têm feito, ajudado. Se for possível fazer, não é? As escolas não têm tudo. Nenhumas têm. Não sei, se quer que lhe diga eu não conheço muito bem a escola. Eu venho aqui, venho das salas, ali na sala do apoio não conheço a escola em si toda. Não conheço as salas todas, não conheço assim...conheço a biblioteca, já fui lá algumas vezes. Agora nesta, depois que foi modificada, só fui uma vez quando fizeram o lançamento de um livrinho feito pela professora I, pela professora A. B., até foi o professor F que veio aqui fazer o lançamento do livro. A casa de banho fui lá com a J, o refeitório, o bar também conheço, agora o resto, a parte onde se faz física, nunca lá fui. (Entrevista III).*

*Eu penso que não. Sei lá... eu também não posso dizer mal deles, não sei...não sei. Eu acho que a escola da R não tem ... precisava de outras coisas. Eles até não terão capacidades para fazer mas...também querem obrigar a andar tudo na escola, não é? Eu não acho mal ela andar na escola, porque realmente ela se for para um sítio que veja a fazer mal ela também faz. A escola ali para ela faz-lhe bem, porque aprende com os outros coisas de bem, convive. Tudo é amigo dela. Mas outras coisas para ela...sei lá para*

*ela...se fazer para a vida acho que aqui não estão a ...eu acho que não devem estar preparados. A escola acho que não...mas não sei se é, se não é. Eu também estudos não tenho nenhuns. (Entrevista IV).*

*Eu acho que sim que tem feito. Ele está bem, as professoras devem querer que ele ...também a escola...não sei a escola... a professora do ano passado tratou de ele ir para lá para a fábrica. (Entrevista V).*

*Claro que está. Se a tirasse da escola e a metesse em casa...coitadinha da criança, não é? Ela aqui depois da escola, vamos ver. Para o ano acaba a escola, faz o nono e depois não anda aqui a fazer nada, não é? Vamos ver o que é...irá para casa, depois temos que ver, não é? Ela depois não vai ficar aqui. Enquanto anda aqui na escola acho que tem evoluído. Aqui na escola acho que estão a trabalhar para isso do bordo. Se não for este ano, para o ano vão tratar disto. Estão a tratar e se não fosse os óculos...tenho que comprar os óculos que é para depois a miúda estar a bordar porque tem a vista...O que se ensina aqui é importante para ela. Ela aprendeu a comer de faca e garfo, coisa que ela não comia em casa. (...) A escola podia eu penso assim: ter aqui uma pessoa que a ensinasse, mas também vão ensinar a cada criança que goste...já viu o que era ter aqui um professor que ensinasse a cada aluno o que cada um gostava? Era difícil e o professor tinha que saber de tudo? A minha filha gosta de bordar e outra pessoa gostava de fazer aquilo...já viu? A minha filha gosta do bordo, depois aquelas meninas que andam no ensino especial, não hão-de ser muito poucas, talvez aí umas dez, não? Uma professora do ensino especial que soubesse bordar, ou outras coisas, para dar a todas conhecimento de acordo com o que cada um gosta. (Entrevista VI).*

### **Expectativas para futuro**

De uma forma generalizada percebemos que a grande preocupação dos pais em relação aos seus filhos passa pelo desejo de no futuro conseguirem a sua independência, que sejam capazes de assegurar a sua subsistência, o seu próprio futuro, ou seja, que consigam um espaço na vida:

*Não sei...eu gostava que ela conseguisse um dia...sem depender de ninguém, mas é difícil. Não posso dizer. Não... (Entrevista I)*

*Preocupa-me o tal trabalho. Porque ela não vai estudar toda a vida. O que é que ela vai fazer quando sair daqui? Eu acho que havia de haver, sei lá umas ajudas do estado para estas crianças para elas terem um futuro, porque elas também são seres humanos, não é? Não é como eu ou como a minha filha mais velha que não trabalha numa coisa e pode trabalhar noutra (...) Acho que devia haver mais ajudas ao nível do estado, por exemplo. Mesmo eu, eu bem precisava de estar com ela em casa. Eu recebo o abono complementar e o que é isso? Não há ajudas nenhuma. Acho que deveria haver umas escolas mais especializadas para pôr, sei lá para pôr...a trabalhar...Acho que o futuro vai ser complicado para a C. É o que ela diz: mamã, vou ficar aqui em casa? Ela nem tem avós... alguns ainda têm avós ou um avô, mas ela não. Eu agora estou em casa, mas se fosse trabalhar ...e ela já está a pensar nisso. Ela pensa. O professor já tem falado com ela acerca disso para ver. Ela já está preocupada de como vai ser quando sair daqui. Diz: para onde é que vou? Há aqui qualquer coisa que falha. Eu não concordo muito...que a minha filha esteja numa casa de deficientes. Eu não considero a minha filha deficiente. A minha filha não é para estar diariamente numa CERCI, como estão muitas crianças. Eu concordo que ela esteja na CERCI, para ter formação, mas o que eu não concordo é que para futuro ela fique ali um dia inteiro como uma criança deficiente que está ali...mesmo deficiente profundo. Ela coitadinha vê lá criancinhas deficientes mesmo que não estão ao nível dela. Lá na CERCI não é muito ideal para ela. Para ela tem que ser outro tipo de escola. (Entrevista II).*

*Eu preocupo-me muito. Eu só peço a Deus, é a única coisa que eu peço, que a J consiga ser uma criança independente, que não tenha de depender dos outros. (Entrevista III).*

*Preocupa-me tudo. Eu não sei se um dia tem alguém a olhar por ela...a gente vai para qualquer lado se tiver que a deixar eu não a deixo sozinha. (Entrevista IV).*

*Eu, preocupa-me ele ficar parado. Ele precisava de trabalhar, mas as coisas estão ruins, a gente bem vê. Agora a gente tem medo de ele ficar sem fazer nada. O que mais*

*queria era que ele trabalhasse e ganhasse algum para sustento, e tirasse a carta. Se fosse preciso ir para algum lado... eu já lhe disse que dava um carrito. Ele muito gostava, agora fala-me muito nisso e anda nervoso porque não sei como é que pode tirar a acarta. Ele não sabe ler quase nada. (Entrevista V).*

*Sabe o que me preocupa mais? É quando eu for velhota (risos). Depois fica aí desamparada, preocupa-me muito. Porque nós agora é assim, agora tem o braço do pai e o braço da mãe, mas a mãe e o pai cansam, não duram sempre, e depois que futuro um dia vai ser o dela, não é? Quando a mãe falhar e ela depende muito da mãe...mas vou metê-la onde? A minha filha não tem capacidade para trabalhar, para bordar sim, mas para trabalhar numa fábrica não tem. A bordar está em casa, está ali, porque ele não dá para andar por lá nas fábricas. No bordar acho justo. Está ali por casa...ela acha que o bordar é em casa, estar ali à beira da mãe, está a entender? O trabalho para ela é fora de casa, é isso. Ela se aprendesse bem a bordar, esta criança, ela safava-se. Ela gosta, ela tem paixão. Ela às vezes está lá com os sapatitos, e diz: ó mãe mete ali naquele buraco, mete aqui... (Entrevista VI).*

De uma forma generalizada verificamos que os pais se mostram, duvidosos e apreensivos e ao mesmo tempo impotentes para ajudar a desenhar um caminho para os seus filhos. Consideram que existem muito poucas possibilidades e alternativas e acabam por se resignar a essa condição. Dependem da lei da sorte ou do azar, da boa vontade de alguém ou de alguma ajuda que possam vir a ter.

*Eu não sei. Ela é muito diferente dele, deste moço. É muito...não é preciso mandá-lo...tomar banho, nem nada (...) A B, um...eu não quero guerra mas eu penso um dia não sei, não tem desenrascamento, e nem para lavar-se, para tomar banho, tudo não é como nós dantes. Nós... Eu acho ...ela prós livros ela está sempre a escrever. Mas só que num dá para morde arrumar (...) Ela para escrever ela escreve. O que ela quer ela não diz nada. Eu não perguntei nada. Ela só diz que quer ir para uma padaria porque a professora disse que a levava. Eu não posso dizer o que a B quer porque ela não me diz nada. Num... É verdade! (Entrevista I).*

*Sim, ela consegue para ser autónoma e independente. Há coisas que ela não tem capacidades, desde que não puxe muito... Ela não tem muitas alternativas. Eu acho que vai ter muitas dificuldades porque ao nível das aprendizagens ela não é capaz. Não é aluna...ela não consegue...mesmo a matemática ela está muito atrasada...a matemática. (Entrevista II).*

*Acho que sim. Se for realmente os bordados que ela gosta...mas ela pode ir para outro emprego. Ela a seguir aos bordados o que mais gosta de trabalhar é em coisas de cabeleireiro (risos...) é o que mais gosta, a seguir a essa coisa dos bordados. (Entrevista III).*

*Eu acho que não. Eu acho que podia ter alguma autonomia. Era isso que nós queríamos. Não estar sempre dependente. Eu queria que ela estivesse ocupada. Não é caso de dinheiro é o caso de ocupação, porque eu acho que se for uma coisa que ela goste ela quer ir (...) Ela para não ter dificuldades depende das ajudas que ela irá ter agora. Eu digo a verdade, não vale a pena ser fingida e eu senti algum obstáculo em ela ir para a CERCÍ não sou fingida, mas se for uma coisa que valha a pena...a minha não é mais do que os outros. Se ela aprender lá eu gostava. A R vai uma vez por semana. Eu sei que ela não vai aprender, porque a gente não é tola. Ela não vai aprender o que aprenderam os irmãos. Mas podia aprender, sei lá...outras coisas. Sequer a defender-se na vida. A ter uma ocupação e ser útil. Antigamente, pronto, não havia essas coisas, não havia ...não havia coitadinhos, os pais ficavam com eles toda a vida. Se ele continuar na fábrica e ganhar algum ele até podia fazer a vidinha dele. E a gente se puder ajudar, tomara eu. Queria muito, as coisas são difíceis. Já tenho o outro... tive azar. Ó menos se este se desenrascasse, não era? As coisas estão ruins. Se calhar pode ter dificuldades em arranjar um trabalhito, se na fábrica ficassem com ele era bom. Mas eu tomara eu a gente não pode estar sempre a carregar com tudo. O meu homem sabe Deus o que trabalha e a vida é muito cara. (Entrevista V).*

*Vamos ver, eu queria que ela fosse independente, porque sabe como é, a gente também...olhe, eu já não sei nada, não sei. O meu homem já disse que ela nunca mais vai largar o pai e a mãe. O meu homem ainda a chama por menina. Às vezes o meu filho mais velho diz: ó pai, uma menina com dezassete anos! O pai diz que para ele é sempre menina.*



*O meu homem não imagina aquela filha...olhe não sei. Ela é perfeitinha graças a Deus, tem aquele atraso, há piores, mas o meu homem não pensa que ela vai namorar, casar, não pensa, está a entender? Aquela filha vai ser sempre nossa. Não vai sair dali, está a entender? O meu homem quando chega a casa do trabalho, se não vir a Vânia...diz: a V? Ó V onde estás? Anda daí, ainda não te vi hoje. Ela é muito meiga eu também sou como o meu homem, nós não nos convencemos...aquela minha filha quando sair da escola, onde é que ela vai trabalhar para fábricas, vai ficar sempre connosco. O meu homem também diz: vai olhar por mim quando for velhinho. Eu tenho pena dela, está a entender? E depois ela é uma criança muito querida, não trata mal a mãe. Não é uma criança de bater, não é uma criança de dar uma resposta...não aborrece ninguém. Olhe, não sei, não tem explicação. Para mim, a minha filha quando sair da escola vai para casa. Se a meter no bordo, tomara eu que ganhasse o dinheirinho dela, não vai ser sempre dependente dos pais, mas tirante isso...quando vai para a escola de manhã, a mãe vai vesti-la, a mãe vai penteá-la, a mãe vai calçá-la, a mãe dá-lhe banho, a mãe muda-lhe o penso...que é que eu vou fazer? Não é? Bater-lhe, não. Para mim ainda é um bebé (risos) (...) Sei lá. Acho que vai conseguir no bordo. Eu acho que sim. Ela corta e prega, ela faz aquelas estrelas. Ela não é perfeita a fazer, tem que estar ali uma pessoa, mas começou a fazer uma coisita e já faz. Ela tem vontade. Você se a visse a pegar na tesoura na mão e com a agulha e o dedal, todo o povo que passa lá encanta com a cachopa (risos). Ela se estivesse com uma pessoa que soubesse...ela não tem tido ninguém a ensiná-la, é por ela. Ela vê e imita. (Entrevista V).*

### 1.3. ENTREVISTA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ALUNOS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

| METACATEGORIAS  |   | ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS   |   |  |   |   |
|---|---|---|---|--|---|---|
| CATEGORIAS  | Entrevista I.<br>Professora   | Entrevista II.<br>Professor   | Entrevista III.<br>Professora   | Entrevista IV.<br>Professora   | Entrevista V.<br>Professora   | Entrevista VI.<br>Professora  |
| Condições necessárias para um currículo adequado/recursos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo aberto e voltado para o meio.</li> <li>- Envolvência do aluno em actividades do meio.</li> <li>- Conhecimento do contexto familiar.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos com formação.</li> <li>- Recursos financeiros.</li> <li>-Material</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material.</li> <li>- Desconhecimento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção.</li> <li>- Professores com formação.</li> <li>- Sensibilização.</li> <li>- Incluir valências do exterior na escola.</li> <li>- Estruturas físicas (materiais, espaços, clubes)</li> <li>- Recursos financeiros.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos financeiros.</li> <li>-Recursos humanos.</li> <li>- Figura sem componente lectiva a supervisionar.</li> <li>- Assessoria.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos humanos.</li> <li>- Recursos materiais.</li> <li>- Salas agradáveis.</li> </ul>   |
| <p>Currículo e necessidades do mundo empregador.</p> <p>Características do Currículo em função do mundo empregador/ competências que interessam ao mundo empregador</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento da escola e do mundo empregador.</li> <li>- Professores voltados para a realidade da sala de aula.</li> <li>- Desconhecimento do mundo empresarial.</li> <li>- Currículo funcional.</li> <li>- Diversificação de contextos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagens funcionais.</li> <li>- Desconhecimento do que interessa ao mundo empregador.</li> <li>- Estabilidade dos professores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de pesquisa.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupação.</li> <li>- Competências funcionais.</li> <li>-Desenvolvimento da autonomia.</li> <li>- Receios do exterior.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de espírito inclusivo.</li> <li>- Mudança na organização da escola.</li> <li>- Director presente e dinâmico.</li> <li>- Competências práticas.</li> <li>-Desenvolvimento da autonomia nos alunos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos profissionais (ampliar o leque).</li> <li>- Currículo prático e de acordo com as exigências laborais.</li> <li>- Formação profissional dinâmica.</li> <li>- Estágios.</li> <li>- Simular estágios.</li> </ul> |

|  |   |   |  |  |  |  |
|--|---|---|--|--|--|--|
| <p>Currículo por competências</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desnecessário.</li> <li>- Necessidade de orientações gerais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desnecessário.</li> <li>- Necessidade de orientações gerais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importante.</li> <li>- Elaboração por pessoas com experiência.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Directrizes de um currículo com competências necessárias à vida activa para todos os alunos.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referências.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento auxiliar para esclarecimento.</li> <li>- Orientações superiores.</li> </ul>   |
| <p>Capacidade para adaptação do currículo tendo em conta as especificidades dos alunos</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitas dificuldades.</li> <li>- Orientação dos professores.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de ajuda.</li> <li>- Risco de um acompanhamento inadequado.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitas dificuldades.</li> <li>- Não conseguem.</li> <li>- Desinteresse dos professores.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades.</li> <li>- Desconhecimento.</li> <li>- Formação voltada para a prática.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de ajuda.</li> <li>- Interesse dos professores.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades ao trabalhar com um grupo alargado de alunos.</li> <li>- Dificuldade de implementação de adaptações.</li> </ul>              |
| <p>Perfil de formação mínima do aluno</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores preocupam-se em dar o programa.</li> <li>- Socialização.</li> <li>- Actividades no exterior.</li> <li>- Fazer acreditar nas capacidades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores com a noção de um trabalho diferente.</li> <li>- Desenvolvimento da autonomia e socialização.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento.</li> <li>- Necessidade de orientações.</li> <li>- Formação.</li> <li>- Desconhecimento do perfil de formação mínima necessária.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler minimamente.</li> <li>- Escrever minimamente.</li> <li>- Interpretar mensagens.</li> <li>- Desenvolvimento da autonomia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento das características dos alunos com atraso mental.</li> <li>- Autonomia.</li> <li>- Socialização.</li> <li>- Emoções.</li> <li>- Criação de laços afectivos.</li> <li>- Criação de hábitos de trabalho.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação com vista para o futuro.</li> <li>- Divulgar perfis profissionais.</li> </ul>  |
| <p>Organização da escola e professores</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programar em conjunto.</li> <li>- Reuniões mais frequentes.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação com elementos da escola.</li> <li>- Dedicção de todos.</li> <li>- Comunicação com os recursos da comunidade (protocolos com as câmaras, juntas de</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não sabe.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de um guião.</li> <li>- Articulação organizada.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação.</li> <li>- Assessoria.</li> <li>- Coordenadora sem componente lectiva.</li> <li>- Tutoria para os alunos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Órgão de gestão empenhado.</li> <li>- Passar informação (documentos mestre).</li> <li>- Coordenadores dos Directores de turma.</li> </ul> |

|  |  |   |  |  |   |  |
|--|--|---|--|--|---|--|
|  |  | freguesia, centros de saúde, centro de emprego e segurança social).   |  |  |   |  |
| Envolvimento dos alunos na escolha das áreas do seu interesse  | - Professores como decisores.  | - Orientações seguidas do ano anterior.<br>- Percepção de desajustamentos.  | - Professores como decisores.<br>- Horários de acordo com os interesses de alguns professores. | - Professores como decisores.<br>- Poucas alternativas.                                      | - Alunos devem participar na escolha mas isso não acontece.   | - Conhecimento de que o envolvimento melhora a qualidade de vida.<br>- Decisões em conjunto.<br>- Falta de hábitos no envolvimento dos alunos. |
| Conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos | - Falta de apoio.<br>- Falta de formação.<br>- Falta de intuição.  | - Desconhecimento total por parte dos professores do ensino regular.<br>- Existência de professores temporários na educação especial.   | - Falta de formação a esse nível.<br>- Falta de experiência.                                   | - Dificuldades em perceber os estádios de desenvolvimento cognitivo.<br>- Falta de formação. | Desconhecimento - Professores especializados com melhor conhecimento.   | Desconhecimento.<br>- Formação voltada para os sentimentos e emoções.  |
| Envolvimento da família  | - Dificuldades da envolvência.<br><br>- Responsabilização da família pelas dificuldades dos filhos.<br>- Necessidade de encontros com os pais. | - Irregular.<br><br>- Famílias “infiéis” no seu discurso.<br>- Famílias carenciadas.<br>- Conhecimento da família pouco aprofundado.<br>- Professores de educação especial mais voltados para a parte burocrática do que para o | - Depende da família.<br>- A importância do conhecimento da família.                           | - Preocupação no envolvimento.   | - Necessidade de orientação.<br>- Aproveitamento das suas ideias.<br>- Desacreditação do trabalho. A escola não acredita no trabalho da família e a família não acredita no trabalho da escola. | - Disponibilidade dos pais.<br>- Conhecer as suas expectativas.<br>- Aproveitar os seus conhecimentos.   |

|  |  |   |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|
|  |  | conhecimento das famílias.  |  |  |  |  |
| Importância da tutoria no processo de transição/pessoa em melhores condições para exercer esse papel | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor conhecedor e que sirva de mediador entre escola e família.</li> <li>- Professor de educação especial ou director de turma.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência da tutoria necessária.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenador do Núcleo de apoio educativo sem componente lectiva.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor de educação especial com horário adequado.</li> <li>- Ponte entre escola a comunidade, escola e família.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação do aluno.</li> <li>- Supervisão.</li> <li>- Tutor com perfil.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ligação</li> <li>- Orientação.</li> <li>- Diversificar a tutoria.</li> <li>- Formação para o exercício do papel.</li> </ul> |
| PIT e expectativas do aluno, professores e família   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em desenhar PIT's de acordo com as expectativas.</li> <li>- Necessidade em desenvolver PIT's em ambientes inclusivos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento das expectativas dos alunos.</li> <li>- Conhecimento do desagrado de alguns alunos.</li> <li>- Existência de aspectos a melhorar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incertezas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades.</li> <li>- Necessidade de uma figura dinâmica e preparada.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incertezas.</li> <li>- Incapacidade dos pais.</li> <li>- Instabilidade dos alunos.</li> <li>- Desacordo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofertas limitadas.</li> </ul>   |

| METACATEGORIAS               |   | LIGAÇÕES À COMUNIDADE   |  |  |   |  |
|------------------------------|---|---|--|--|---|--|
| CATEGORIAS                   | Entrevista I.<br>Professor  | Entrevista II.<br>Professora                                      | Entrevista III.<br>Professora                                | Entrevista IV.<br>Professora   | Entrevista V.<br>Professora   | Entrevista VI.<br>Professora   |
| Experiências do tipo laboral | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguma receptividade.</li> <li>- Necessidade e aspiração em contactar o exterior.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Algumas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucas.</li> <li>- Dificuldades inerentes aos alunos.</li> <li>- Necessidade de experiências graduais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucas.</li> <li>- CERIC limita o trabalho.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca receptividade.</li> <li>- Mentalidade não ajuda.</li> </ul> |

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ligações com o mundo empregador               | - Pastelaria.<br>- Falta de confiança em alguns alunos. | - Inexistência de ligações à comunidade.                    | - Não sabe.<br>- Necessidade de fazer tentativas. | - Poucas.<br>- Inexistência de papéis definidos.  | - Inexistentes.   | - CERCI.  |
| Oportunidades do tipo profissional            | - Percepção positiva.                                   | - Escassas<br>- Oportunidades dependentes de boas vontades. | - Depende.  | - Oportunidades inferiores às necessidades.<br>- Receptividade forçada.<br>- Falta de naturalidade. | - Pouca receptividade.<br>- Escolas mais activas.<br>- Escolas com directores mais dinâmicos. | - Oportunidades inferiores às necessidades.<br>- Inexistência de opções para escolha. |
| Estágios frequentados e interesses dos alunos | - Desajuste relativamente aos interesses dos alunos.    | - CERCI que não agrada a todos os alunos.                   | - Parece estar a correr adequadamente.            | - CERCI não agrada a todos.   | - Não existem.  | - CERCI.  |

| METACATEGORIAS                                      |                                      | BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO  |                               |  |   |   |
|---|--------------------------------------|--|-------------------------------|--|---|---|
| CATEGORIAS  | Entrevista I.<br>Professor           | Entrevista II.<br>Professora   | Entrevista III.<br>Professora | Entrevista IV.<br>Professora   | Entrevista V.<br>Professora   | Entrevista VI.<br>Professora  |
| Problemas face ao final da escolaridade obrigatória | - Baixas expectativas.<br>- Receios. | - Desresponsabilização da família.<br>- Falta de material.<br>- Equipamento.<br>- Formação dos professores.<br>- Gestão dos horários.<br>- Indefinição de papéis.<br>- Burocracia. | - Protocolos.                 | - Falta de preparação dos alunos.<br>- Dúvidas quanto à qualidade dos seus programas.<br>- Exploração atempada em áreas vocacionais do interesse do aluno. | - Dificuldades na articulação.<br>- Dificuldades na Supervisão.<br>- Necessidade de maior dinamismo por parte da direcção da escola<br>- Coordenador com tempo lectivo. | - Falta de receptividade para integração.<br>- Falta de recursos humanos, materiais e financeiros.<br>- Falta de orientação.<br>- Famílias com baixas expectativas e demasiado protectoras. |

|  |   |  |   |   |   |   |
|--|---|--|---|---|---|---|
|  |   |  |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior aceitação por parte das empresas.</li> <li>- Expectativas baixas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço restrito do aluno pode não facilitar.</li> <li>- A própria escola pode constituir-se como barreira.</li> </ul>  |
| Dificuldades dos encarregados de educação      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Futuro incerto.</li> <li>- Falta de informação.</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias carenciadas.</li> <li>- Falta de acompanhamento.</li> <li>- Desemprego.</li> <li>- Falta de capacidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades de entendimento.</li> <li>- Ansiedade.</li> <li>- Pressão.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas baixas.</li> <li>- Atitudes passivas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas baixas.</li> <li>- Apoio no futuro aos filhos.</li> <li>- Falta de condições para ajudar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de impulso.</li> <li>- Falta de empenho.</li> <li>- Confiança.</li> </ul>  |
| Previsão e dificuldades para o futuro do aluno | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Futuro com optimismo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incerto.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incerto.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incerto.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incerto.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incerto, dependendo das partes emocional dos alunos e características individuais.</li> </ul>  |
| Facilitadores                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento da legislação.</li> <li>- Proporcionar oportunidades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho preparado de base.</li> <li>- Envolvência e mobilização de todos.</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não sabe.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação dos técnicos.</li> <li>- Envolvimento de todos.</li> <li>- Comunidade mais aberta.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de projectos.</li> <li>- Alargamento de actividades funcionais para todos os alunos.</li> <li>- Divulgação das actividades.</li> <li>- Campanhas.</li> <li>- Alargar o espírito inclusivo.</li> <li>- A escola não abandonar de imediato o aluno.</li> <li>- Interligação recíproca (comunidade/ escola)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento.</li> <li>- Relação escola e comunidade.</li> <li>- Preparação o mais cedo possível.</li> <li>- Motivação.</li> <li>- Objectivos definidos.</li> <li>- Impulso.</li> <li>- Rede estruturada.</li> <li>- Apoio mútuo.</li> </ul> |

| METACATEGORIAS                                       |  | PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|--|---|--|
| CATEGORIAS   | Entrevista I.<br>Professor   | Entrevista II.<br>Professora   | Entrevista III.<br>Professora  | Entrevista IV.<br>Professora   | Entrevista V.<br>Professora   | Entrevista VI.<br>Professora   |
| Papel/funções do professor de educação especial      | - Mudança de mentalidades.<br>- Mostrar os benefícios da integração.<br>- Fazer acreditar.<br>- Unir toda a gente. | - Estabelecer ligações com o aluno, escola, família e sociedade.<br>- Formar os alunos.<br>- Mediador. | - Ajudar o aluno.<br><br>- Desenvolver a autonomia.  | - Impulsionador.<br>- Montar o sistema.<br>- Fazer pontes.<br>- Delinear tarefas em conjunto.<br>- Avaliar resultados. | - Moderador.<br>- Elo de ligação.<br>- Conhecedor e avaliador das potencialidades do aluno.<br>- Orientador do PIT. | - Promover a articulação e interligação.<br>- Trabalhar com as famílias.<br>- Pesquisar na comunidade.<br>- Trabalho conjunto. |
| Evidências da sua importância                        | - Confiança proporcionada à família.   | - Trabalho de articulação.<br><br>- Elaboração dos PEI.  | - Pessoa para o aluno desabafar.<br>- Ensinar.<br>- Ajuda.                                       | - Acompanhamento, sensibilização e orientação.   | - Contacto com o aluno.   | - Acompanhamento.<br>- Articulação com família e professores.  |
| Ajudas solicitadas ao professor de educação especial | - Solicitações do Director de turma.<br>- Colocação dos alunos na base de dados.                                   | - Solicitações do Director de turma.<br>- Solicitação de alguns professores.                           | - Solicitações do Director de turma.<br>- Partilha de dificuldades e de actividades importantes. | - Professores (esclarecer duvidas, como fazer testes, como lidar).<br>- Alguns pais.                                   | - Professores e Directores de turma (saber, conhecer e aprender a trabalhar).                                       | - Professores e pais para compreenderem as dificuldades, e aplicar estratégias.  |
| Articulação  | - Uma figura sem componente lectiva.   | - Professor de educação especial sem componente lectiva.   | - Articulação em todas as áreas.   | - Orientador.<br>- Avaliador<br>- Trabalho de articulação (explorar o terreno, fazer                                   | - Coordenador sem componente lectiva que estabeleça contactos e conheça a realidade.                                | - Mediador ou tutor.<br>- Figura isenta que chegasse a todos os contextos.<br>- Pessoa com                                     |



|  |  |  |  |                                      |  |  |
|--|--|--|--|--------------------------------------|--|--|
|  |  |  |  | protocolos e estabelecer contactos). | - Órgão de gestão presente.<br>- Assessoria. | estabilidade e com perfil para.<br>- Conhecedor da comunidade. |
|--|--|--|--|--------------------------------------|--|--|

## Aspectos curriculares e organizativos

Os professores de educação especial entrevistados coincidem em termos de opinião quanto às condições necessárias para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa. Na sua maioria apontam como principais dificuldades e constrangimentos a falta de recursos humanos e com formação especializada, falta de recursos financeiros e materiais, de estruturas físicas agradáveis e acolhedoras, espaços próprios e adequados para o desenvolvimento de actividades de promoção cognitiva e de estimulação aos alunos, uma filosofia de trabalho voltada para o conhecimento local e social bem como a necessidade de uma figura sem componente lectiva que se ocupasse de supervisionar todo o trabalho de desenvolvimento dos PIT para além de um assessor ligado à educação especial:

*(...) não estamos muito mentalizados para este tipo de trabalho e muitas vezes não é o director que nos trava seja o que for, é porque nós temos sempre receio de tomar determinadas decisões e ainda não temos muito contacto com actividades que há no meio, não é? E não temos...e deveríamos conhecer melhor o meio, muitas vezes até mesmo estou a falar em relação à vida do quotidiano dos pais, ainda não estamos muitas vezes dentro da situação e muitas vezes os constrangimentos em relação a isso é porque nós ainda não estamos bem embrenhados tanto no meio local como no meio social, não é? (...) Enquanto a gente só os conhece a nível de escola, não tem aquela noção do que é que vai ser o futuro. E quando os pais vêm aqui à escola não é a mesma coisa que a gente ir a casa deles e estar a falar num ambiente descontraído, em que se está a apreciar como é que as coisas se passam, não é? Nós ficamos com um conhecimento muito maior e ficamos com uma visão exactamente... quase daquilo que eles estão a perspectivar para o futuro, e é muito importante que a gente saiba o que é que eles também querem para o futuro dos filhos, não é? (...). (Entrevista I).*

*Não tem. Faltam recursos humanos com formação adequada. Temos recursos humanos mas não têm formação. Aliás, aqui no nosso departamento especializados só há dois, somos sete, só há dois. Em termos materiais e financeiros, porque uma coisa está ligada com a outra, em termos da escola, de facto os materiais que nós temos não são... é o possível. De facto há lacunas mas não... em termos financeiros nós também não*

*precisamos de verbas para outra coisa que não seja para materiais, adquirir materiais. Portanto, uma coisa está ligada com a outra. Eu creio que a limitação financeira é a principal, porque se não houvesse limitação financeira, obviamente não haveria falta de matéria. Primeiro é preciso, lá voltamos à questão da formação, é preciso pessoas com formação para darem orientação adequada, em primeiro lugar. Em segundo lugar, é preciso que haja todo o tipo de material desde equipamento informático, desde equipamento de software, desde jogos, esse tipo de... não sei, jogos didáticos, tudo no sentido de se aplicar a casos concretos (...). (Entrevista II).*

*No início achei que havia falta de material para trabalhar com eles, agora já há materiais lá em cima na biblioteca, comprei alguns e pus aqui, pus aqui, é assim, nós também temos que saber dar um bocadinho a volta com aquilo que nós temos. Acho que conseguimos trabalhar. (Entrevista III).*

*Eu acho que esta escola não é muito diferente das escolas que eu conheço (...) Eu penso que esta escola, como as outras, não terá todos os recursos para conduzir da melhor forma estes alunos. O que me parece é que os professores não terão assim tanta formação para lidar com estes alunos com necessidades educativas especiais (...) Trabalham na medida do que podem e do que sabem e do que conseguem com estes alunos, mas penso que lhes falta ainda mais formação para lidar com cada um destes alunos que são de NEE, que têm problemáticas diferentes. Um pode ter autismo, pode ter Síndrome de Down, outro pode ter um atraso intelectual. Portanto, penso que a formação dos professores ainda poderia incluir mais nesta área. Eu estava-me a referir a todos os professores que nas suas turmas têm esses alunos incluídos nas turmas em regime de inclusão, que lhes falta esta formação. Agora, claro está, trabalhando especificamente os professores de educação especial, uns têm especialização outros não têm especialização (...) Se calhar também outras estruturas para estes alunos poderem desenvolver algumas das suas capacidades. Aqui já iríamos para estruturas mais físicas, mais materiais, como espaços próprios para se formarem clubes, para se formarem salas de apoios para estes alunos. Penso que esta escola tem esse problema. A dificuldade em termos de espaço condiciona também a implementação destas estruturas. Depois depende também de factores financeiros, as escolas não estão muito folgadas a esse nível, mas eu penso que seria um investimento preparar estes jovens para a vida activa (...). (Entrevista IV).*

*Em termos de recursos humanos, acho que o coordenador da EE não deve ter componente lectiva, começa logo por aí (...). A coordenadora de EE tem alunos e tem a coordenação e não devia porque com os PIT têm que haver muitos contactos e muitos protocolos e muitas reuniões que não são possíveis realizar, e eu acho que a coordenadora da EE deveria estar presente e acompanhar essa situação. Além do professor de EE deveria haver uma pessoa só que supervisionasse isso tudo. Assim como no agrupamento o próprio órgão de gestão deveria ter um assessor ligado também à educação especial. Não é só a coordenadora, deveria haver um assessor na parte administrativa e haver também nos serviços administrativos um funcionário ligado a essa parte. Porque eles vão fazendo o que a gente lhes diz, só que não estão dentro dos assuntos e é mesmo fazer algum tipo de recados que lhes mandam...se tivessem dentro dos assuntos seriam mais fáceis. Porque é assim, nós no SASE...isso envolve muitas coisas com o SASE e elas estão ligadas aos materiais e equipamentos, se soubessem, se houvesse um que também estivesse ligado às empresas e à parte económica, aos recursos e projectos, acho que deveria haver no agrupamento sempre uma pessoa no administrativo ligado a isso e para resolver a parte financeira e económica porque os PIT têm sempre que envolver os materiais e custos e verbas e transportes. No nosso agrupamento o que falha mais e que é mais flagrante são os transportes que não há transportes para nada. A DREN diz que é com a câmara. A câmara diz não. Não sei. (Entrevista V).*

*(...) obviamente que os recursos nunca são em número suficiente, ainda assim temos o privilégio por exemplo da psicóloga para acompanhar e para avaliar meninos com dificuldades, alguns com atrasos mentais mais severos do que outros, portanto o nosso objectivo ainda que os projectos sejam de combate ao abandono e insucesso escolar, vai também no seguimento de prestarmos depois apoio a crianças com mais dificuldades e com perturbações cognitivas mais acentuadas. Pronto, então a par da psicologia temos os professores do ensino especial que obviamente nunca são em número suficiente, porque ...ou dão apoio a muitos meninos, não é? Normalmente damos ao nível da quantidade, que às vezes é essa a exigência...a...ou dão a menor número de meninos e mais tempo, que é isso que eles precisam, não é? (...) Acho que os recursos também passavam por salas adequadas. Por exemplo, nós temos a unidade, mas ainda há pouco estive com um menino com síndrome de autismo e não temos uma sala por exemplo de snoozland. São raras as escolas que têm (...) Mas nós realmente...nós não temos salas!*

*Nem com as cores adequadas, nem com os materiais adequados que nós sabemos que são imprescindíveis! E essa é uma dificuldade, até que a escola neste momento está sobrelotada. Nós criamos ali uma salinha mais agradável, aqui em baixo e posso dizer que ela está sempre cheia e com alunos que pelas cores, pelo acolhimento que a sala dá só querem estar nela. Devia estar assim para outros meninos. É uma motivação, não é? E deveria estar acessível a todos os meninos, mas pela dimensão da própria sala e pela quantidade de alunos que precisariam de lá estar, tal não é possível (...) Por exemplo, faltam-nos jogos apelativos e com fundamento, também de promoção cognitiva e de estimulação (...). (Entrevista VI).*

No sentido de se conhecer se o currículo é pensado e definido em função da necessidades do mundo empregador e se, portanto, os profissionais sabem quais as competências que interessam desenvolver, verificamos de forma consistente que, efectivamente, o currículo, não vai de encontro ao mundo de acolhimento dos jovens, que a escola parece não ser permeável às coisas de lá de fora, nem o mundo lá de fora parece querer muito com a escola, vivendo um de costas voltadas para o outro. Por outro lado, a escola parece continuar a ter como tendência formal em padronizar e normalizar a organização dos conhecimentos, limitando nos jovens a perspectiva de um destino útil, com sentido e que seja capaz de concretizar as suas reais aspirações, merecendo de todos nós reflexão. A figura do director e da gestão da escola é focada como sendo peça uma fundamental e imprescindível para a realização de todo um trabalho dinâmico que se deve desenvolver em torno deste processo. É curioso porque relembro um dia em que um director de um agrupamento de escolas me disse que não gostaria de ter na turma da sua filha um aluno com atraso mental.

Depois quanto às características do currículo, todos possuem a ideia de que deve ser essencialmente prático e funcional de forma a conseguir responder adequadamente ao futuro aos jovens, à futura actividade laboral e às exigências do mercado de trabalho.

Também foi referida a instabilidade do corpo docente como barreira, na medida em que o trabalho necessário para o estudo da comunidade local exige essa garantia:

*“Não. Não. Nós...sabes que a escola...nós como escola ainda não estamos a abrir muito ao ambiente, não é? Ainda não...nem o mundo empresarial veio a nós nem nós*

*fomos ao mundo empresarial. E neste momento é por isso que eu acho que há uma grande...quer dizer...nem nós trabalhamos para eles nem nós estamos a preparar os alunos para o mundo laboral, nem o mundo laboral neste momento parece que quer muito com a escola, porque eles quando dão alguma sugestão a escola fica um bocado retraída (...) Eu acho que os miúdos gostavam de criar maior contacto com a vida lá fora e com a vida da realidade e nós professores...eu acho que é próprio da nossa profissão, nós sentimo-nos muito mais à vontade a dar matéria que está no livrinho, eu não estou a falar só do ensino especial eu estou a falar do geral. Sentimo-nos muito à vontade em dar umas fichinhas...muitas fichinhas bonitas para quando vier o inspector, mas depois pensar assim, olha alertar os meninos: olha que na vida real as coisas não se passam bem assim...nós não nós...faz parte da nossa... é uma forma de muitas vezes de nos protegermos mas que não estamos muitas vezes a ser... a ser é uma atitude que não é benéfica para o aluno, não é? (...) Nós, professores, lemos muito e temos muita teoria, mas a maior parte de nós nunca esteve numa empresa, não sabem como é que as coisas funcionam. Não sabem como é ... não sabem que ... exactamente aquilo que o mundo empregador quer dos alunos (...) Nós estamos a preparar os meninos ... é por isso que depois dizem assim: aí eles chegam a esta idade e não querem trabalhar! Pois, não...nós, metemos na cabeça dos meninos o mundo ideal, aquele mundo que depois não existe. Um mundo que... depois o mundo do trabalho não tem nada a ver com o mundo daqui da escola (...) E eu percebo muitas vezes em conselhos de turma que eu estou... às vezes estou lá e estou a pensar assim: meu Deus, nós estamos a fazer destes meninos tudo... no fundo, estamos a...parece que estamos a colocá-los numa redoma, o mundo da escola parece que não tem nada a ver com o mundo lá fora! Mas pronto...é isso. Acho que deveriam ter um currículo muito mais funcional. Eu por exemplo, tenho uma sobrinha que está em França e ela desde o 9º ano que todos os anos tem de fazer três meses de estágio. Desde o 9º ano que ela tem que fazer isto. Ela está na ... e eu acho que é o que faltam aos nossos meninos. É que... eles têm aqui dentro as disciplinas todas mas depois acabam por...acabam por...não é? É mesmo conhecimento teórico, enquanto que eles...se eles fossem a uma empresa e estivessem lá nem que fosse 15 dias e vissem como é que funciona uma empresa, por exemplo um miúdo que goste muito de mecânica ia 15 dias, estava a ver mecânica, no ano seguinte poderia até estar sei lá...numa fábrica de sapatos, no ano seguinte poderia estar noutra tipo de trabalho e eles assim iam tendo conhecimento do mundo laboral. Assim não. Enquanto nós*

*lhe dermos tudo pelos livros e formos dizendo que é assim que se passa, mas eles não verem a realidade, a escola vai continuar a estar desfasada da realidade. (Entrevista I).*

*Acho que não. Sinto que não. Como é que te vou explicar isto por palavras? Não sei explicar porquê mas, pronto...as crianças estão na escola, e fazemos o máximo por elas, mas também tirar o máximo possível das aulas e não estamos a ver em função do que eles vão fazer futuramente. (Entrevista III).*

*O currículo que eles têm, que lhes é modificado, que lhes é imposto, não, penso que não (...) Penso que todos se preocupam com isso, mas tem a ver com uma integração na vida. Agora se os prepararmos para serem, terem algum sucesso a nível de um emprego (...) Nos professores do ensino regular tenho dúvidas se haverá esse conhecimento dos professores, o que é que se faz no mundo do trabalho, o que é exigido no mundo do trabalho. Não sei até que ponto é que essas competências são trabalhadas nesses alunos (...) Eu acho que esse alunos devem estar... o currículo deve contemplar e privilegiar o estar no mundo do trabalho, passar bastante tempo numa determinada área profissional, numa determinada actividade profissional (...) Às vezes eu penso que há o receio de três dias fora da escola, três dias num salão de cabeleireiro! Eu penso que passa por aí. Acho que é mais proveitoso dar-lhe outras competências do que o estar na escola, porque o estar na escola depois dá-lhe a outra parte, o desenvolver a escrita, a leitura e as outras competências que aí são trabalhadas. O estar numa situação real que futuramente pode vir a ser uma situação onde o jovem esteja inserido. (Entrevista IV).*

*Penso que não. E pelos conhecimentos que tenho é assim em qualquer escola (risos). São poucas as escolas que têm um PIT de acordo com o mundo real.*

*Porque o PIT precisa de muitas coisas para além de...isso para desenvolver certas coisas é preciso a comunidade no geral. Nem todas as pessoas estão abertas a receber esses alunos. Por isso se não tivermos abertura para receber e para desenvolver estas competências...é difícil. Eu acho, que isso também se deve à organização da escola, Os professores ficam sozinhas e se o coordenador tivesse dispensa e apoiasse essa parte e desse essa parte da supervisão e o atendimento e a ajudasse a elaborar os PEI, procurar respostas. Acho que o director do agrupamento também tem um papel fundamental. Normalmente não tem tempo para a educação especial. E por vezes também não estão*

*dentro do assunto. Porque a educação especial só funciona bem quando o director e gestão estão muito dentro dos assuntos.*

*Há directores de agrupamentos de escolas muito dinâmicas onde há inclusão, onde se fazem trabalhos muito bons e tem que ser sempre o director e a gestão que sempre ter o papel de dinamizadores. Claro que os professores de educação especial e os directores de turma são peças fundamentais mas se o director não for ele o dinamizador e não estiver sempre nas reuniões se não souber o que é que se passa qualquer coisa que falha não...quando a direcção estiver dentro dos assuntos isso funciona muito bem quando não está... mas há dois tipos: aqueles directores que não lhes interessa e dão carta-branca e as pessoas vão fazendo e aqueles directores que são contra a inclusão e aí é muito complicado.*

*Quanto às características do currículo acho que deve privilegiar as competências sociais e mesmo as competências a nível prático. A autonomia a gestão do dinheiro, a gestão do horário, dos transportes, coisas ao nível social e muito práticas. (Entrevista V).*

*(Risos) Deveria ser mais. Pronto. A...por exemplo nós aqui com os recursos que temos, há algum cuidado para vermos quais são as áreas...mas nem sempre nos é possível, quer pelas instalações, pela dimensão da própria escola quer às vezes por questões políticas que nos orientam mais num sentido ou noutro. Sei lá, mas nós estamos numa zona em que o calçado é predominante, não é? Eu lembro-me aqui há uns anos atrás fui a um centro de emprego e questionaram porque é que não havia cursos profissionais noutras áreas que não as do calçado? Porque no calçado há muitos cursos profissionais, muitos percursos na área do sector do calçado e eu achava que se já era uma área quase que esgotada, porque não investir noutras áreas e as escolas apostarem por aí para depois canalizar então para o mercado outro tipo de profissões e de actividades e não saí de lá satisfeita com a resposta. Quer dizer...a....denoto que realmente que é uma necessidade mas por outro lado investir no calçado como já há fábricas, há locais de estágio, há não sei o quê, é uma facilidade. Se fossem criar outro tipo de cursos teriam que criar também essas instalações, não é? Se nós aqui na escola...quiser o curso de cabeleireira e de estética, que há muitas meninas que querem, teríamos que ter um salão e a escola não tem possibilidades nem salas para criar o salão, ainda que esses cursos sejam financiados...a maior parte deles, mas não há espaço (...) este ano lectivo que começou foi um ano de transição do grupo docente. A maior parte dos professores não são de cá. Primeiro que*



*consigam perceber as necessidades da região para também incentivarem os alunos a procurarem determinada actividade ou encaminhá-los e ir de encontro às necessidades do mercado de trabalho, não é fácil! Tem que conhecer a região, tem que se dedicar a conhecer a região e perder tempo, não é? Obviamente, quando se diz dedicar, é dispor de tempo deles fora das aulas para conhecer a região. E esta mudança do corpo docente nem sempre facilita isso. Agora alguns é por quatro anos e agora depois dos quatro anos, não sabemos. Podem beneficiar estes meninos que durante quatro anos vão ter os mesmos professores, mas depois? Não é? Os professores conhecem esta região, depois vão para outra e têm que se dedicar a conhecer outra e isso é às vezes é um factor de desmotivação para o próprio corpo docente e de descontinuidade para os alunos e para quem está cá a trabalhar.*

*Essencialmente prático e eu quando digo prático, é para que consiga responder depois na actividade laboral às exigências do próprio mercado. Portanto a...eu sou apologista de que tanto o ensino como a formação profissional devem ser dinâmicos e devem conseguir responder exactamente àquilo que depois nós temos que fazer no dia-a-dia. Não tanto pela exposição teórica, que também é importante obviamente, não é? Para adquirir conhecimentos teóricos, mas por simularem estágios, por simularem práticas de dia a dia, por terem acesso a visitar por exemplo as instalações onde poderão vir a trabalhar, o ritmo de trabalho, que experiências é que podem, pelas quais podem vir a passar, o tipo de materiais com os quais vão lidar, as preocupações com o material. Isto porque depois vai facilitar com que meninos por exemplo com determinadas dificuldades a...já possam saber para uma determinada profissão o que é que podem fazer melhor, o que é que têm que aprender a trabalhar (...) E portanto só passando pelas experiências, e só vendo várias simulações no seu percurso é que podem ter acesso a essas dificuldades para depois potenciar o desenvolvimento das capacidades necessárias. (Entrevista VI).*

De uma forma generalizada, verificamos que os professores consideram importante a existência de orientações gerais, em jeito de directrizes provenientes do ministério da educação, um currículo por competências para ajudar a escola e os professores a preparar a transição dos jovens para o mundo laboral, embora “*muitas vezes a sensibilidade e o bom senso sejam o melhor currículo*”:

*Eu acho que não precisava de haver um currículo a nível nacional, agora ...podia haver umas orientações gerais, mas depois nós a nível local, não é? Nós depois poderíamos...pronto a partir das orientações gerais definir as nossas. Alguns até estão a fazer um currículo que é feito pelos professores, entre os pais, entre a entidade com quem que ele está seja pública ou privada e conseguem fazer perfeitamente um currículo que não...que não tem necessariamente que vir de cima. Muitas vezes a sensibilidade e o bom senso é o melhor currículo. Às vezes trabalha-se o currículo sem saber para quê... (Entrevista I).*

*Se eu te disser que sim, então estou a dizer que estamos desorientados, porque esse currículo não existe. Se eu te disser que não, estou a dizer que esse currículo não seria importante, o que eu acho que também não é verdade. Portanto, eu vou optar pelo meio-termo. Eu acho que era positivo, mas daí a ser fundamental...só depois de efectivarmos isso é que poderemos fazer uma análise desse género. Para já não sei. Acho que era importante, mas eu vejo aí uma série de questões ligadas a esse currículo. Quem é que o faria? Com base em quê? (...) E como é que nós íamos fazer esse currículo? Em parceria com quem? Com que professores? Em que áreas? Centradas para este aluno nesta, nesta... íamos fazer isso quando? No ano lectivo anterior para aplicar no seguinte? Percebes? Acho que isso envolveria uma série de questões que era necessário ser muito pensadas.*

*Um currículo que viesse de cima? Visto assim, eu acho que é complicado. Como é que nós íamos aplicar no geral uma coisa específica a pessoas com uma realidade tão específica, tão concreta como a questão dos alunos de educação especial. Cada qual tem o seu mundo. Como é que nós iríamos...orientações? Está bem. Currículo nesses termos a minha resposta seria mais para não. Orientações, acho que sim. Tentar pegar por ali e por aqui. Acho que essas orientações ajudavam o professor. (Entrevista II).*

*Acho que sim. Acho que é muito importante. No ensino especial, andamos assim... todas a pesquisar de um lado, do outro, a pedir opiniões, ajuda, porque somos um bocadinho...uma pessoa...eu digo por mim tenho que andar a perguntar a colegas, às vezes pergunto-te a ti...ando sempre a pesquisar até na internet, para saber realmente o que é necessário, o melhor para ajudá-los. (Entrevista III).*

*“Um currículo de competências que reflecta as competências no mundo laboral. Acho que sim, eu acho até que esse currículo, o ir preparando sempre para a vida activa eu acho que deveria ser transposto, estou eu a dizer, nunca ouvi ninguém dizer isto, penso que isto é feito de uma forma informal. Eu acho que até aos outros alunos que não são de NEE, todos eles beneficiariam desta, de uma certa formação que fosse dada em jeito de inclusão curricular nas aulas pelos professores, beneficiariam de uma certa formação ao nível de competências que são necessárias para a vida activa (...) Eu penso que a directriz deveria partir do ministério da educação, porque se não partir do ministério da educação é sempre uma coisa local. Uma escola pode desenvolver isso e outra não. Como os projectos de educação sexual, há escolas que já desenvolvem, já desenvolveram há muito, outras não desenvolveram nada, umas desenvolveram apenas isto ou aquilo, mas se vier uma directriz de cima em jeito de directriz, todos desenvolvem ao mesmo tempo, e acho que é isso que fazia falta. (Entrevista IV).*

*Não é bem um manual para todos os alunos, porque todos os alunos não vão atingir, pode é haver uma referência, um caderno onde tem vários tipos de actividades e vários tipos de competências e nós vamos ali e de entre aquelas todas, escolhemos aquelas que servem para os nossos alunos. Mas isso já vai havendo, porque aqueles livros...aqueles que eu gostei mais em português, porque também há muitos bons em espanhol (...). (Entrevista V).*

*Isso era o ideal, não é? Era termos esse documento que pudesse auxiliar os próprios docentes. Há...eu acho que há orientações, e há objectivos e há competências gerais...pronto, mas ao que me parece não há nada muito específico que realmente nós tendo, uma dúvida ou querendo um esclarecimento rapidamente a consigamos esclarecer, não me parece que exista. Há objectivos definidos, há competências gerais que sabem que devem ser trabalhadas, mas não acredito que seja assim nada muito esmiuçado, pronto. Mas isso sou eu de fora, não é? Tudo deve partir de uma orientação superior para depois de ser adaptado à realidade local. Para se estar no topo, um dos critérios deveria estar passar pelo baixo primeiro, não é? Experimentar se não sabe mandar. (Entrevista VI).*

Mais uma vez, apuramos que existem dificuldades por parte dos professores do ensino regular em flexibilizar e adaptar do currículo tendo em conta as especificidades dos

alunos com atraso mental vinculando-se a um trabalho acadêmico típico e linear ao não proporcionar a esses alunos a sua participação activa e criativa nas aulas do ensino regular. Mais do que dar a matéria é formar os alunos:

*Eu acho que tem havido muitas dificuldades nisso. Muita dificuldade. Nós... nós houve alturas em que tirávamos muito menos tempo aos alunos e depois o que é que os alunos nos diziam: professora eu estou lá...dão-me uma cópia para fazer, eu estou lá dão-me o computador para eu jogar, eu estou lá não estou a fazer nada, prefiro estar aqui na sala de apoio porque ao menos posso perguntar, porque eu lá tenho que fazer a cópia, tenho que estar jogar no computador, mas não posso fazer perguntas, não posso fazer isto, não posso fazer aquilo...e diz ele: e depois eles estão a dar uma matéria que a mim não me diz nada, não é? E nós temos muitas dificuldades. Sei que a maior parte dos professores têm muita dificuldade nisso. O que é que acontecia muitas vezes ...eu o ano passado tinha um miúdo que estava muitas vezes nas aulas e eu dizia assim: já que estás muitas vezes nas aulas, para esta disciplina levas esta ficha, vais fazer ficha e ele levava um lápis e fazia o que eu queria que ele fizesse para não estar lá a olhar para os colegas que ele chegava a adormecer, porque o professor não lhe dava nada para fazer. Então prefiro às vezes tirá-los de lá mais vezes e saber que ele está na sala connosco e que estão a fazer alguma coisa do que estarem ali a fazer figura de corpo presente, mas não estarem a fazer nada na aula. Eu não acho que os professores façam por mal! Não é? Mas precisam de muita ajuda. (Entrevista I).*

*(...) Se precisam de ajuda? Acho que precisam, essa é a função do professor de educação especial, ou deveria ser essa a função primordial...deveria ser essa a função. A lei diz uma coisa mas nós vamos ver a realidade onde estamos inseridos. Como é que nós podemos... quando digo nós, os professores do 910. Eu fui professor do ensino regular durante grande parte da minha vida enquanto professor e a única questão que eu vejo, é que os professores do ensino regular têm a realidade da turma e o problema é que é sempre no plural, as turmas, e dentro do universo das turmas, da turma, dos alunos da turma, está lá numa ou noutra turma o aluno da educação especial. Obviamente que o professor por muito que queira e o que lhe é solicitado hoje em dia, e aqui a nossa escola é pródiga nesse género de papeladas, é tanta coisa que se corre o risco e a tentação de não se dar o acompanhamento adequado. Se ele é capaz? Porquê não há-de ser capaz,*

*como é capaz, qualquer um... Se tem formação para o fazer já é muito discutível. Se tem o apoio para o fazer, também vamos para a nossa realidade e já vemos como é. No fundo quem é que chega ao fim...pronto, acaba por sobrar não muito para os alunos de educação especial. Com certeza que os professores acabam por precisar um pouco de ajuda (...). (Entrevista II).*

*Não. Acho que não. Não conseguem e também não sabem, às vezes. Às vezes, eles próprios sentem-se perdidos. Eu digo isto por experiência própria...aliás o primeiro ciclo é diferente daqui, mas este é o primeiro ano que estou aqui no ensino especial e no início senti-me um pouquinho perdida e tive que pedir ajuda. A turma tem sempre muitos alunos, daí a maior dificuldade e às vezes nem há tempo para tentar dar assim adaptar, e às vezes os professores também não conseguem (...) Acho que precisam de ajuda, mas eu estou aqui e ainda ninguém me solicitou ajuda e acho que às minhas colegas também não. Eles...acho...que eles...acham que sabem e às vezes não sabem e tentam deixar passar, não sei. Nunca me pediram ajuda nesse aspecto. (Entrevista III).*

*Os professores têm alguma dificuldade nisso. Remetemos ainda para ao aspecto da formação. Acho que os professores até podem ter boa vontade, mas muitas vezes querem ensinar, querem desenvolver as competências naquele aluno, mas também não sabem muito bem como. Portanto, penso que falta aqui alguma formação, e voltamos à formação inicial dos professores e à formação contínua, acho que deveria estar sempre presente na vida dos professores e sempre de uma forma concreta, porque os professores fazem formação. Muitas vezes estas questões são práticas. Como é que vou adaptar o currículo ao aluno que não sabe ler, tem muitas dificuldades ainda no cálculo, como é que eu vou fazer isso com estes alunos, como é que eu vou adaptar um currículo a essa situação? São coisas práticas e acho que é aí que reside a dificuldade. Parece-me que as formações de professores não são muito voltadas para estas coisas práticas. Muitas vezes eu ouço as pessoas dizerem: fui a uma formação da CIF. E então, gostaste? Aprendeste? Oh...oh...e foram formações longas. (Entrevista IV).*

*E há professores que recebem um aluno de NEE e desdobram-se, procuram e lêem e fazem formação... isso há. Mas agora também há aqueles que acham que não são*

*professores de educação especial e que se vêm limitados e vão perguntando e tal...mas acham sempre que não são eles que fazem essa tarefa. (Entrevista V).*

*A limitação pode ser às vezes tendo um grupo alargado de alunos, quando essas crianças com mais limitações estão presentes, lá está, não há o tempo nem há a capacidade suficiente para se fazer as coisas como elas deveriam ser feitas. Adaptar as actividades? Eu penso que sim, mas depois a implementação dessas adaptações nem sempre é fácil. Precisam de ajuda. Completamente. Precisam de muita ajuda. E eles solicitam ajuda, a maior parte dos professores solicita ajuda. (Entrevista VI).*

Existem dificuldades por parte dos professores em conhecerem o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa. Os professores acabam por se preocupar excessivamente com a leccionação dos programas. Não conhecem as características dos alunos com atraso mental, suas potencialidades, características, forma de aprender e ritmo de aprendizagem. Passam a mensagem de que a formação mínima essencial ao jovem com atraso mental passa pelo desenvolvimento das áreas como a socialização, autonomia, actividades práticas e de cariz funcional, não desvirtuando também o bem-estar emocional e afectivo dos jovens em todo o processo.

*“Não. Não. Sabes que nós como professores, a nossa preocupação é dar programa, programa, programa, programa. E muitas vezes estamos a dar... posso me lembrar do caso por exemplo de história. Eu que fui uma aluna mais ou menos normal. Os professores sei que se preocuparam em dar o programa, programa, programa e eu na altura preocupei-me em decorar aquilo tudo. E ainda...muitas vezes há 30/40 anos é que fiquei a perceber determinadas coisas e às vezes dizia: olha que burra! Consegui! Só agora é que eu consegui perceber o que os professores queriam dizer. E às vezes são coisinhas mínimas, não é? Que se o professor me tivesse...às vezes se calhar com uma frase eu tinha-me conseguido perceber aquilo e tinha...escusava de ter andado a perder horas, horas e horas, quando uma coisinha mínima dava para eu perceber as coisas. E em relação aos alunos eu também acho que muitas vezes a nossa preocupação é tão grande em dar os programas, tão grande que nem nos preocupamos em ver qual é a maneira mais fácil de transmitir aquele conhecimento, o mínimo.*

*Eu acho que o mínimo é prepará-los para eles...é a socialização, a socialização é o mais importante e depois é aquelas tarefas do quotidiano que são é aquilo que lhes faz falta. Por exemplo, ir a um correio, ir a uma padaria, ir a um supermercado, ajudá-los a fazer compras...fazer compras, tudo isso seria mais importante do que as vezes uma coisa que achamos que é muito importante e não é muito importante...importante. Dar-lhes confiança, no fundo é dar-lhes confiança em si e incentivá-los e dizer-lhes que são capazes de fazer e que são capazes de ter uma vida normal como outra pessoa qualquer. E isso faz-se com pouca coisa nem precisamos de grande material. (Entrevista I).*

*Não têm. Não fazem a mínima ideia. Não conhecem, não conhecem mas tem que passar a conhecer. E isto é com debates, com seminários. Aliás eu acredito, não sei se é verdade ou não, mas já tenho quase 30 anos de serviço tanto como no regular como no especial quase sempre tive alunos com deficiência mental e aquilo que tenho visto e acredito é que os professores não fazem a mínima ideia o que é trabalhar com alunos com deficiência mental. Não sabem o que é que eles querem, quais são as suas características, o que é que eles gostam de fazer, o que é que eles precisam. Não sabem como aprendem, muito menos sabem o que é que eles conseguem atingir e acreditam que vão ser sempre os coitadinhos, que têm que ter sempre ajuda e que muitas vezes não é sempre esse o caso, porque há alunos desses que podem fazer um trabalho autónomo embora supervisionado. Tem que se trabalhar muito bem a autonomia e a socialização, muito mais do que a parte académica. Primeiro temos que trabalhar a parte afectiva em ligação às pessoas que o rodeiam para eles acreditarem que nós estamos lá para os ajudar. Criar laços afectivos fortes criar hábitos de trabalho. Trabalhar a autonomia e a socialização e a partir daí é que partimos para a parte académica com sentido, que às vezes é mais funcional. Outras vezes há meninos com DM até moderada que chegam a aprender a ler e a escrever. Claro que lêem e escrevem de uma maneira sem saberem bem o seu sentido.*

*Tem que se trabalhar muito bem a autonomia e a socialização, muito mais do que a parte académica. Primeiro temos que trabalhar a parte afectiva em ligação às pessoas que o rodeiam para eles acreditarem que nós estamos lá para os ajudar. Criar laços afectivos fortes criar hábitos de trabalho. Trabalhar a autonomia e a socialização e a partir daí é que partimos para a parte académica com sentido, que às vezes é mais funcional. Outras vezes há meninos com DM até moderada que chegam a aprender a ler e a escrever. Claro que lêem e escrevem de uma maneira sem saberem bem o seu sentido. (Entrevista V).*

Em linhas gerais, verificamos que existem elementos importantes na dinâmica organizativa e funcional da instituição escolar. Uma coordenação eficaz pressupõe a capacidade de um trabalho colaborativo, trabalhar em equipa e a ligação com toda a comunidade escolar e recursos da comunidade. O órgão de gestão é apontado como uma peça basilar em todo o processo. Contudo, apercebemo-nos das dificuldades existentes neste âmbito:

*Eu acho que era bom que muitas vezes a gente programasse em conjunto. E tu sabes como é que é, as escolas funcionam como um mini governo. Há um pedagógico, depois vem alguém do pedagógico que transmite aos professores, depois os professores transmitem a não sei quem. Eu acho que muitas vezes o essencial seria que os professores se juntassem e mesmo podemos falar ao nível de uma turma e juntávamos os oito ou nove e programávamos ali todos para a mesma turma. Não é estarmos a programar...os de portugueses estão a programar no departamento não sei quanto, os de educação visual estão no departamento de expressão. Eu acho que em vez de andarmos aqui a fazer grupinhos separados, deveríamos juntar...os professores da turma deviam reunir em conjunto e dizer: para este menino precisamos de isto, isto e isto. Eu acho que se a programação fosse conjunta, se tivéssemos ali a falar de um aluno, que seria mais proveitoso do que estarmos por departamentos. Eu não acho que estar por departamentos seja muito positivo. Eu achava mais muito melhor que os conselhos de turma se reunissem mais vezes e não só para dar notas, porque a gente no fundo reúne-se para dar notas e é ver a aviar-se quem é de longe e pensarmos mais: olha o que é que vamos fazer por este menino? E este menino tem estas dificuldades, o que é que vamos fazer? Como é que...quem é que pode ajudar? O professor de português pode ajudar? O professor de educação visual pode ajudar? Quem é que pode ajudar? E eu acho que aí faríamos um trabalho melhor e que conseguiríamos melhores resultados. Mas isto é a minha opinião, não sei se dá. (Entrevista I).*

*Portanto, primeiro tem que haver uma articulação entre todos os elementos da escola, tem que haver dedicação entre todos os elementos da escola, e depois tem que haver comunicação com os recursos da comunidade que podem oferecer, isso exige pesquisa muito grande e através de protocolos com as câmaras, com as juntas de freguesias, com os centros de saúde. Há vários protocolos, tipo com o centro de emprego,*



*com a segurança social que se podem estabelecer desde início e que através de uma comunicação com isso, eles até nos fornecem esses recursos.*

*A nossa escola não consegue assim essa articulação. Sinto que há falta de protocolos e de outras articulações. (Entrevista II).*

*Aquele trio da direcção órgão de gestão...a educação especial...no órgão de gestão pode ser um assessor. O órgão de gestão com a ajuda de um assessor. É como o presidente da câmara que tem um assessor para o pelouro da educação. O director tem só uma pessoa que só trata da educação especial mas não deixa de o director estar presente nas reuniões. Vi uma vez uma directora que dizia mesmo: eu tenho uma assessora e na educação especial tenho um grupo fantástico, não é que eu não confie nelas mas eu estou presente em todas as reuniões. Não para vigiar ninguém, nem eu sou melhor que eles, mas assim eu fico a saber de tudo o que se está a passar. Aquela parte que tem que ir para o terreno para arranjar isto ou aquilo...isso e a dificuldade disto ou daquilo, isso fica por minha conta, aquilo que elas precisam eu estou e tomo as minhas notas e depois vou por trás e faço o contacto com este e com aquele.*

*No meu agrupamento não há essa organização. A coordenadora tem alunos... não pode. E no órgão de gestão não tem ninguém direccionado especificamente para a educação especial. Mas parece-me que já sentiram essa falta, não sei se têm possibilidade de o ter ou não, mas era bom que tivessem. Mas também não devemos esquecer que é necessário um tutor para o aluno. O tutor faz a articulação entre a escola e a família. (Entrevista V).*

*A nível de coordenação da parte burocrática de passagem de informação e não é por trabalhar nesta escola e gostar muito de cá trabalhar, mas eu penso que nós estamos bem. Por exemplo, o nosso órgão de gestão é muito preocupado com estas questões de fazer passar a informação, de saber que todos os docentes têm acesso aos documentos de base e de suporte do agrupamento: projecto educativo, regulamento interno do agrupamento. Portanto, há essa preocupação, depois se cada um lê ou não lê, é outra questão, mas ao menos é transmitido a toda a gente e toda a gente tem acesso, inclusivamente os encarregados de educação têm acesso a esses documentos. Ou outra coisa que funciona bem são as colegas que estão responsáveis pelos coordenadores dos directores de turma que são pessoas empenhadas e dedicadas e que realmente se dedicam*

*a passar a informação necessária aos directores de turma que por sua vez falam com os seus concelhos de turma. Portanto, a esse nível penso que temos uma boa articulação. Tudo o que é indispensável vai sendo transmitido. Depois a implementação...lá está, depois cada um é responsável por implementar e por se dedicar um bocadinho para que as coisas realmente façam sentido, mas isto já é pessoal. (Entrevista VI).*

De forma explícita se percebe que não é usual por parte dos professores discutir-se com o aluno com atraso mental os seus gostos e preferências, ou as modificações do currículo. Os jovens não assumem um papel activo ou de liderança no planeamento do seu futuro como seria desejável:

*Sabes que geralmente o menino...a não ser...a não ser que tenha um pai exigente e que saiba daquilo que se está a falar, nunca se tem em conta o que o menino quer. O menino é um menino de deficiência mental, pois coitadinho não sabe o que é que ele quer, e os professores acham que são os donos e senhores e muitas vezes até passam por cima das opiniões dos pais e acham que eles é que têm o direito de decidir pelo menino. (Entrevista I).*

*(...) a resposta é não. De facto, as orientações, o que nós pusemos em prática de orientações anteriores, já estavam feitas. Eu pessoalmente...e já vinham dadas, já vinham feitas do ano anterior, de reuniões, de relatórios circunstanciados feitos no ano anterior, e como tal, eu este ano não peguei, não parti por aí, mas não quer dizer que o venha a fazer, ou antes, acho que se deve fazer. Acho que sim. O peso e a importância que essa opinião terá, aí veremos e é discutível, mas que se deve fazer, acho que sim. (Entrevista II).*

*Não, acho que não. Aqui pelo menos o que eu tenho visto não. Tenta-se aplicar...é assim dão-nos o horário, temos que tirar todas as disciplinas mais teóricas, mas pode até haver disciplinas que até lhes interessava, mas nós não lhe perguntamos se quer ir a esta ou ir àquela. Porque nós às vezes também temos que fazer os horários com os interesses dos outros professores, porque nós professores da educação especial temos que ir de acordo com os...pelo menos aqui é...temos que ir de acordo com os outros colegas. Eu não sei se isso é positivo ou negativo para os alunos, porque é assim, há alunos que sabem realmente o que querem mas há outros que não e nós não lhe podemos dar tudo a*

*escolher, porque às vezes eles podem não saber, depende, porque às vezes não se pode dar tudo a escolher, é como uma criança pequenina, não se pode dar tudo não é? Eu acho que há esses dois termos e é um bocadinho complicado. (Entrevista III).*

*Não. Penso que isso é em quase nenhuma escola. Os professores falam entre eles e falam com o encarregado de educação, ao aluno em si penso que não, lhe dão a escolher. Fazem de acordo com as preferências que nós julgamos que sejam dele, mas dar-lhe a escolher para construir o PEI e o PIT... penso que...o PIT, vão fazendo, as áreas que eles gostariam de exercer. Para elaborar o PIT, sim, penso que se trabalha com o aluno, agora as disciplinas que ele irá ir ou não, não. Mas acho que o aluno deveria participar em tudo, aliás ele deveria ter a noção do que é que é que está a ser feito e o porquê. Debato-me com isso. Há outros interesses por trás. Nem devia dizer isto! (Entrevista V).*

*Sim, deve discutir-se sempre deve dar-se a escolher também de acordo com as suas preferências e os seus gostos. Se a pessoa não gostar e se não estiver motivada para alguma actividade, se já tem algumas limitações para algumas coisas e depois ainda por cima não lhe dão a possibilidade de escolher alguma coisa de que goste, e até consiga desenvolver bem, não vai ser um adulto feliz. Queremos que as pessoas tenham qualidade de vida. Que se sintam úteis, se sintam importantes para os outros... (Entrevista VI).*

Um outro embaraço apontado por parte dos professores, situa-se ao nível da envolvência dos alunos nas escolhas das áreas (disciplinas do ensino regular) que frequentam, permanecendo a ideia de que a decisão contínua a depender de boas vontades, perspectiva e/ou conveniência dos professores:

*Em relação à V, nós tivemos em conta as dificuldades da aluna, embora por exemplo, nós sabemos que ela no 1º e no 2º ciclo deixámo-la ir muitas vezes à de história porque ela adorava ir a história. Ela não sabe ler mas adorava ir a história e a professora era espectacular, deixava-a ir e tudo bem e ela tinha lá sempre e sabia-nos contar a história. Agora está a ir às disciplinas que gosta e quando não gosta diz que não gosta e como a mãe tem as ideias dela fixas e enquanto não consegue aquilo que quer ela pode não conseguir, mas tem que dizer: eu quero isto, eu quero aquilo eu quero aqueloutro e nós também a habituamos desde o início que é assim. V se não gostares tu dizes que não. E*

*a mãe também a habituou (...) E neste momento, a todas as disciplinas a que vai ela gosta, portanto no primeiro período o professor de educação visual estava a dar geometria descritiva e aquilo era um bocado chato e ele até disse: o é melhor ela não vir. Ela durante uns tempos não foi, mas agora mal chegou o 2º período ela disse: está na hora de eu ir. Porque ela adora estar com a turma. Os miúdos são muito amigos dela e ela agora vai e o programa dela continua a ser difícil de educação visual, mas ela vai e integra-se no grupo e chega-me cá fora e diz que sim, que gosta do que está a fazer e que aprende com os meninos. Por isso neste momento eu acho que ela está contente às disciplinas a que vai, ela consegue saber os dias todos, embora ela não tenha muito conhecimento dos dias da semana, ela já sabe o horário dela. Já sabe o dia em que tem que ir, o que não tem que ir, faz a vida dela. Em relação à B, a B adorava ir a mais disciplinas mas resolveram tirá-las, por isso agora tem sido todos os dias, todos os dias não, de vez em quando, à 2ª feira adora ir a francês. Sempre que estou com ela diz: ó professora deixa-me ir a francês! E eu digo: ó B mas isso não é o teu horário e a tua professora começa-se a chatear comigo ...mas lá vou eu pedir ao director: ó Z deixas-me vir a rapariga a francês? Pronto. E nós fazemos isso, porque ela adorava ir a mais aulas. Mas ninguém a ouviu. Já no ano passado fui eu que fiz o programa com ela e deixei-a ir a muitas aulas. Deixava-a ir a muitas aulas. Este ano a professora que está com ela decidiu que não, que era ela que...e então tirou-lhe muitas aulas que a miúda adorava ir. Ela adora ir a francês (...) Ela adora a francês, adora ir a português, adora ir a... e não a estão a deixar ir. E depois é assim, eu por um lado quando é na minha hora eu até deixo mas depois, oiço assim aquelas que eu não quero, mas não me interessa, não me interessa. O que eu quero é saber que a menina que está aqui e que ...agora que ela podia estar mais feliz na escola, podia, mas não está. (Entrevista I).*

*Não sei. Não sei porque já estava feito. O protocolo já tinha sido feito com a CERCI, o PIT já existia dos anos anteriores eu limitei-me a...pronto se calhar por... primeiro por inexperiência minha e segundo porque também não me sentia à vontade. Ainda agora, passados dois períodos, dá vontade de chegar aqui e dizer: não, isto está tudo mal e vamos fazer tudo. Não pode ser. Nós pegamos, damos continuidade ao que está feito e a determinada altura vamos fazer a avaliação.*

*Essa liderança já vinha de trás e eu segui. Mas estamos a falar destas duas alunas com PIT's. Certo, segui. Segui o determinado pelo professor de educação especial do ano anterior.*

*Não sei dizer exactamente se os pais participaram nessa decisão, como...acho que sim.*

*Nós vamos ter que as fazer. Primeiro, será parte um bocado do trabalho que vai sendo feito, como já referi há um pouco. Semanalmente, em termos de avaliação do PIT, o que é que é feito, o que é que não é feito. Não é o reflexo de uma semana que correu mal, de outra semana que estava a chover e de outra semana que a miúda esteve doente, e ao fim de três semanas diz que não gosta nada, daquilo, mas se calhar reflecte-se um ano todo e acho que isso é importante fazer. Mas como é que eu vou fazer? Pegando na...agora perdi-me um bocadinho. Era o que eu estava a dizer e já me situei. Com base nessa prospecção que vai ser feita ao longo do ano eu hoje ia pegar nesses dados, iria, acho que posso dizer irei, se tiver condições para isso, pegar nesses dados, pegar na vontade dos alunos, convocar os pais e pelo menos com estes três, tentar chegar a uma conclusão, depois obviamente, passar pelo órgão de gestão e depois passar pelo protocolo, não é? (Entrevista II).*

*Eles não escolheram nada. Eu fiz o meu horário, pediram-me para tirar todas as disciplinas mais teóricas, mais difíceis, como matemática que é mais difícil para eles, português, história, geografia e foi isso que fiz e depois entreguei à E. Foi a E que me pediu, foi ela que nos ajudou muito. Mas depois ela própria... o horário não ficou como eu o pus, ela própria modificou-o completamente. Modificou-o de acordo com os outros professores, ela própria disse que às vezes tem de ser assim por causa dos outros colegas. E mesmo por causa dos ateliers...*

*Quem liderou foi a E, e ela não tem nada a ver com estes alunos nem é a directora de turma. É ela que todos os anos, é responsável pela elaboração dos horários. E como nós estávamos aqui um bocadinho perdidas na primeira semana ela deu-nos uma mão. Mas ela própria teve que alterá-lo. Eu não colaborei...ela pediu-me para fazer o horário e eu fiz mas depois ela alterou-o todo. Nem ficou nada como eu tinha feito, por isso não houve preferência do aluno nem minha. (Entrevista III).*

*Nos alunos com PIT, a escolha nem sempre foi de acordo com o aluno. Teve a ver com as possibilidades que existem. Por exemplo a CERCI foi uma saída. Não temos muitas alternativas para já. (Entrevista IV).*

*Devem ser os três. Isso foi delineado no final do no passado. Pelo menos a B foi delineado no final do ano passado. As escolhas não sei como é foram feitas. Sei que foram feitas no final do ano passado. A V iria para o mesmo CAO que iria a B, mas a encarregada de educação não quis e depois neste início do ano tentamos ver os recursos que tínhamos aqui na escola e achamos mais adequado o bar. No ano passado esteve na área da limpeza e gostou. Só que não convinha fazer outro PIT igual.*

*A escolha do PIT da V foi feita de outra maneira porque a mãe não concordou que ela fosse para a CERCI. Quem decidiu foi o núcleo de educação especial em concordância com o encarregado de educação. Ao nível da CERCI como foi elaborado no ano passado não sei mesmo.*

*Os alunos penso que não participaram nessa escolha, aliás aquilo foi feito muito no final do ano lectivo e os alunos já não estavam cá na escola, já estavam de férias. (Entrevista V).*

*Foi em conjunto, porque todas as decisões são tomadas em conjunto, quer pelo coordenador de departamento, quer pelo encarregado de educação, pelos professores de ensino especial, costumam ser tomadas numa reunião em conjunto com todos.*

*O aluno deveria participar, mas não há esse hábito. Mas deveria participar, porque ele é o principal autor. (Entrevista V).*

Estudando as respostas verificamos por parte dos entrevistados a ideia de um desconhecimento quase completo por parte dos professores, sobretudo dos do ensino regular relativamente ao funcionamento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental:

*Não. Também não há ajuda da psicóloga. É o primeiro ano que temos aqui psicóloga, mas reconheço que os professores estão abandonados à sua sorte (...) Agora isto não tem nada a ver, mas vou-te contar. Houve um miúdo...conheci um miúdo que durante dois anos chumbou sempre, mas era um miúdo super inteligente. E um dia eu ia*

*àquela turma eu na outra escola onde estava o ensino especial funcionava de outra maneira. Era eu que ia às turmas, porque assim ajudava o menino de educação especial e ao mesmo tempo estava a ajudar outros. Eu tive lá e disse: vocês vão outra vez chumbar o N? Vamos. Eu disse: então para o ano deixai-me mudar de turma e apoiar também o N. E o que é que aconteceu? Aquele miúdo para estar com atenção, precisava de estar a mexer em alguma coisa. E os professores estavam sempre a dizer: ó N está quieto! Então ele para estar quieto começou a desenhar. E até com os desenhos do rapaz pegavam. Então, quando chegavam ao conselho de turma: ai este aluno é distraído, este aluno não consegue...depois como estava...ó N está quieto! Nesta com atenção às aulas, N... ele quer dizer...chumbaram o aluno dois anos quando o rapaz precisava de estar com a mão ...mas ele estando a fazer o desenho conseguia estar com atenção. E chumbaram-no 2 anos por causa disso. No terceiro ano estava mas com ele e dizia: ó N anda ...e tal e no fim do ano claro que o rapaz até teve notas muito boas! Eu depois no conselho de turma só dizia assim: vocês não vão ralhar ao N, vão deixar fazer todos os carros que ele quiser e então que as notas dele eram melhores. No 3º período teve notas muito boas. E eu disse: estão a ver? Tive uma colega, professora de português, até chorou. Diz ela: L realmente andava a chumbar este menino e ele tem tantas capacidades! (Entrevista I).*

*Acho que não. Nem adequada nem desadequada, não há nenhuma. Nós não vemos ou muito raramente vemos um professor do ensino regular a fazer formação na área do ensino especial, só se for obrigado, ou se não houver vaga noutra coisa qualquer. É verdade. A educação especial é um submundo. Portanto, só entra nela quem quer e agora tem entrado muita gente que não quer, mas pronto, que por um motivo ou outro entram. Mas também acho que essas pessoas que entram sem querer, não vão ficar cá muito tempo. (Entrevista II).*

*Não, de certeza que não. Absoluta. Poucos devem ter formação para perceber o funcionamento desses alunos. Acho que se conhecermos melhor o aluno melhor conseguimos ir logo ao ponto.*

*Eu estava habituada ao ensino regular e no início, pronto, comecei a apalpar, a ver mais ou menos... porque não sabia muito bem, mas comecei a falar com os alunos, comecei a ver até que ponto eles iam. Não senti tanta dificuldade porque sou professora do 1º ciclo. Eu acho que é mais fácil. Os alunos que eu tenho estão ao nível do 1º ciclo e aí*

*consigo dar mais a volta. Eu acho que isso me ajuda. Mas depois o tempo é tudo. (Entrevista III).*

*Eu penso que não. É preciso perceber a forma como o aluno é, para agir da melhor maneira e perceber que está naquele estágio de desenvolvimento cognitivo e que isso lhe acarreta também, se calhar uma emocionalidade diferente e penso que não há bem esse...acho que há falta de formação dos professores de uma maneira geral. Acho que se devia investir na formação.*

*(...) Os professores quando recorrem ao psicólogo da escola é porque o aluno está a revelar problemas de comportamento, e então perguntam-nos como é que devem actuar, ou porque anda a fantasiar, dar-lhe agora para inventar, mente. É esta a preocupação dos professores e não propriamente em termos cognitivos. (Entrevista IV).*

*Penso que não. Penso que não. Podem ter algum conhecimento, mas profundo, penso que não lhes é transmitido. Aliás eles têm muita dificuldade às vezes em saber distinguir o desenvolvimento cognitivo e todas essas áreas. Alguns professores têm alguma dificuldade.*

*“Os professores especializados, possuem melhor conhecimento. Penso que sim mas também há professores que não são especializados que também estão muito dentro dessas problemáticas. E professores titulares de turma, directores de turma, mas sei que há directores fantásticos que fazem os PEI, fazem tudo. Coordenam todas as reuniões e o professor de educação especial só ajuda. Mas também a maior parte não faz esse trabalho e nem sequer quer saber. Só fazem a disciplina deles. Agora eu já tenho contactado com pessoas espectaculares.*

*A formação não há, mas vai havendo. (Entrevista V).*

*Não, mas para actuarem devidamente deveriam saber (...) Numa criança com défice mental temos que ir buscar as áreas que possam ser trabalhadas, que possam ser potenciadas e que não dependem directamente da parte cognitiva. Porque há sempre coisas a desenvolver nas crianças, sempre.*

*Há formação adequada e específica? A formação dos professores não é uma formação vocacionada para os sentimentos, para as emoções ou para a inteligência emocional. É vocacionada para competências, não é? Mais teóricas, mais cognitivas, de*



*raciocínio, portanto, e daí a necessidade de haver alguém na escola que consiga fazer a ligação ou dar uma ajuda suplementar para não ficarmos só pelas competências cognitivas. A formação nesses âmbitos fazia muito bem aos professores, e uma pessoa não é uma medida. (Entrevista VI).*

Todos os entrevistados debatem-se com dificuldades no envolvimento da família como recurso necessário à recolha de informação relevante para o planeamento do melhor caminho para o jovem. Nas reuniões com os encarregados de educação os professores mais do que querer as assinaturas no papel devem discutir o que de mais relevante e significativo existe e que merece realmente atenção. Existem problemas em famílias complexas e desestruturadas nas quais as escolas precisam de compreender, mas mais que acusar, devem procurar encontrar soluções:

*Eu acho que a nível de escola não se consegue isso. Não, aliás nós temos muitos colegas que é assim: quando conhecem, aí também aquela família é disfuncional...aquela família...no fundo em vez de dizer assim: vou tentar dar um conselho à mãe isto e aquilo, temos tendência a pôr um bocado de culpa na família, a família, o pai culpa a mãe porque não lhe vê os deveres, o pai isto...o pai aquilo, eu às vezes fico a pensar: será que eu quando andava na escola eles faziam isto comigo? Fico triste de ouvir certos comentários acerca tanto dos alunos, como dos pais como da família. Porque muitas vezes os pais, as mães e a família não fazem mais porque não sabem! E nós muitas vezes estamos ali a criticar ...quando às vezes se calhar...é assim a vida deles. E por vezes as dificuldades são tantas que não dá mesmo para eles. Por exemplo, em relação aos deveres os professores dizem assim: é porque os pais... os pais às vezes mal têm tempo para estar com eles e aquele tempo que têm se calhar aproveitam para brincar para isto e para aquilo...e ainda vão estar com os deveres? Nós precisamos de muitos encontros com os pais para entender qual é o maior problema deles e por vezes os problemas deles até são bem graves! Ultimamente parece-me que damos muita abertura às famílias mas não damos assim tanta. Damos no papel. No papel fica escrito. Tem as assinaturas, mas no fundo...ontem ou anteontem vi uma directora a receber uma mãe e no fundo foi só para dizer assim: olhe, a senhora fez isto e aquilo? Não. Aí então é para lhe dizer para fazer. Olhe, assine aqui! Eu até fiquei espantada. Eu até digo: caramba fazem uma mãe pender umas horas de*

*trabalho numa fábrica para lhe dizer isto! É quase para dizer: fogo! Olhe, ponha-me a sua assinatura e vá-se embora! (Entrevista I).*

*É assim, depende. Depende da família. Por exemplo da família no caso do T, quanto menos chatear melhor. Ela sente-se muito encabulada, noto que não quer vir muito para aqui, nem conversar nem nada. Assina o que for preciso, e vem mas só é no mínimo. Por exemplo a mãe da R sim. A R tem uma irmã que está sempre aqui, está sempre a ver como está a R. A R é muito acarinhada pela família.*

*O conhecimento da família é importante para ajudar a definir o caminho. É importante porque às vezes os alunos podem-nos dizer uma coisa e até não ser muito a realidade. Porque eles às vezes podem dispersar. (Entrevista III).*

*É o principal recurso, só que é assim: há famílias que estão informadas até acreditam e muitas vezes não chegam a aceitar muitas vezes a deficiência, e acham que eles são normais, e que eles vão conseguir muita coisa. Mas também há famílias... nós é que devemos ajudá-los e tentar trabalha-los de maneira que eles acreditem que isso é possível, se que para isso nós temos que os orientar, dar-lhe sugestões. Há pais que aceitam que os orientem, há outros que não.*

*Nem toda a gente aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor esse caminho. Eu já tenho tido famílias muito boas que os meninos têm conseguido ir muito longe porque causa da família, e outros nem tanto até com mais capacidades (...) Ou a família não acredita no trabalho da escola ou a escola não acredita no trabalho da família. (Entrevista V).*

*Nem sempre, infelizmente. É das maiores dificuldades que nós temos. Lá está, os pais têm que trabalhar, não têm tempo para vir à escola. Até porque conhecendo as expectativas dos pais, as possibilidades... a imagem que os pais têm dos próprios filhos, dizerem por exemplo o que é que os filhos fazem em casa, se ajuda, em que é que ajuda, o que gosta de fazer, o que realiza melhor, dá-nos um tipo de conhecimento que às vezes os próprios alunos não conseguem verbalizar. Até porque para um adulto já é difícil... quando eu faço a pergunta, por exemplo: diga-me cinco características boas e três menos boas que tem, ou diga-me cinco coisas que faz muito bem e três que faça menos bem? Se para um adultos essas questões já são difíceis de responder porque a maior parte das*

*peessoas não se conhece verdadeiramente, agora imagine para uma criança ou para um jovem. Eles não conseguem verbalizar muitas vezes aquilo que são e nós temos que recorrer a quem os conhece, não é? Há realmente pais que não vêm e tinham possibilidades de vir, pronto. Às vezes responsabilizam demais a escola para o insucesso e para o futuro dos filhos e há outros que realmente e infelizmente não podem, não conseguem. (Entrevista VI).*

Os entrevistados apresentam algumas razões acerca da necessidade de tutoria nas escolas de forma a conhecer as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador, nomeadamente para resolver problemas, acompanhamento dos alunos, articulação com o director de turma e conselhos de turma, ligação com a família, articulação com os serviços da comunidade, designadamente com centros de saúde e centros de emprego. Percebemos, também, que são poucas as escolas que possuem essa figura. Através dos discursos verificamos várias possibilidades de perfis adequados sob o ponto de vista dos entrevistados, nomeadamente: professor de educação especial, director de turma, coordenador de apoio educativo, ou alguém sem especialização mas que possua uma boa ligação com os alunos e capacidade de articulação com as famílias e empregadores da comunidade. Também testemunhamos uma outra possibilidade através de uma outra ideia de um entrevistado que aponta como figuras importantes nas escolas para além dos professores, tutores especializados noutras áreas nomeadamente, psicólogos e assistentes sociais para resolver problemas sociais:

*“Sim, acho que tem que haver um professor que saiba exactamente tudo o que se passa para se tentar ali mesmo quando há problemas, ser ele o mediador entre a escola, entre a família, entre o lugar onde ele está a fazer a sua (...) Aqui podemos dizer que é o professor de ensino especial. Também podia ser o director de turma, perfeitamente. Também sabemos que o director de turma muitas vezes está sobrecarregado com muitos meninos, que também têm problemas e então nós tentamos minimizar e também tentamos ajudar naquilo que não...A B e a V não têm. Neste momento não têm (...). (Entrevista I).*

*A tutoria existe, existe e de que maneira. Nós temos aqui na escola um projecto com a Fundação Gulbenkian e é com base nesse projecto que está cá colocada a Z, uma psicóloga. Esse projecto “rostos e trajectos”, que é o segundo ano implementado cá na*

*escola, pressupõe um acompanhamento dos alunos por tutorias. E há uma dinâmica de tutores, professores tutores, alunos tutores, alunos co-tutores e alunos tutorandos. Isso funciona, mas funciona para os alunos do regular, para os alunos da educação especial alguns estão, outros não estão integrados nesse tipo de tutoria. (Entrevista II).*

*Olha, uma boa ideia! Acho que sim. Poderia assumir esse papel, professor... não posso. Por exemplo o coordenador do núcleo de apoio educativo. Por exemplo poderia não ter turma e estar a gerir essa parte. Porque no fundo o coordenador está mais... pelo menos é o que eu vejo aqui, é o que está mais dentro dos assuntos. Aqui, os alunos que eu saiba acho que não possuem nenhuma tutoria. (Entrevista III).*

*Eu penso que essa figura deve ser o professor de educação especial. Eu, sinceramente, não vejo necessidade em termos um professor tutor para ter essa função. Eu acho que a figura ideal para fazer essa ponte entre a comunidade, a escola e o aluno, é o professor de educação especial. Acho que deve deixar de ter... o seu papel não é individual, estar com o aluno, de lhe dar, de intervir com o aluno nas dificuldades que ele tenha. Acho que é mais do que isso. Acho que é articular com toda a comunidade, com a família, com a entidade onde está, onde poderá vir a desenvolver uma actividade profissional ou uma situação de PIT, com centros de saúde, com centros de emprego. Acho que o professor de educação especial deve ter esta função dinâmica. (Entrevista IV).*

*É imprescindível. Naquela fase em que o aluno deveria ter antes de ir ao local de trabalho onde o aluno deveria ter sessões um bocado teóricas, do que é que vai lá fazer... Quando mais não seja dizer-lhe: tu vais ver isto depois vais fazer aquilo. Ele tem que ser orientado para tudo e no início esse tutor deve ajudar o empregador ou alguém que esteja a supervisionar tem que o orientar de acordo com as características do menino. Eu acho que deveria ser assim, e esse tutor pode ter dois ou três meninos, mas isso no meu agrupamento. Esse tutor pode não ser especializado, tem é que ter uma ligação muito boa com os meninos e depois também pode articular com as famílias e com os empregadores. (Entrevista V).*

*(Risos) Eu estou achar piada a essa pergunta, porque o projecto que foi desenvolvido na escola que eu estava a falar há pouco e que ganhamos por duas vezes,*

*uma das acções implementadas foi a acção tutorial. Nós temos tutores neste momento para todos os meninos que sejam sinalizados, quer para os que tem dificuldades sócio emocionais, quer com dificuldades de aprendizagem, quer com dificuldades psicomotoras, e o tutor vai fazer a ligação entre o director de turma, o conselho de turma, família, aluno, comunidade...portanto, se é preciso ir ao centro de saúde, se é preciso uma avaliação fora, é o tutor que faz isso (...)* Neste momento já temos mais de quarenta tutores. No ano passado os tutores tiveram uma formação dada pela DREN, sobre o papel do tutor. Uma sensibilização. E são professores. O ideal, pronto mas aí estaria a entrar por um campo que não é possível...o ideal se calhar seria ter outro tipo de técnicos também como tutores, não é? Por exemplo nas áreas, nas vertentes sócio emocionais, às tantas fazia mais sentido outras áreas, outros técnicos... por exemplo, psicólogos, por exemplo para problemas sociais, ter assistentes sociais, tutores de várias áreas, de vários ângulos, aqui na escola. Só que é impossível, haver...Para já temos esse tipo de técnicos em número suficiente para todos os alunos que precisam de tutoria, que são vários, não é? E depois os técnicos que temos, não conseguem dar o apoio necessário e daí canalizarmos para os docentes. Como são docentes e por vezes falta-lhes formação para determinadas áreas, vai-se dar formação para conseguirem desenvolver o papel da melhor forma. (Entrevista VI).

Relativamente ao desenvolvimento dos PIT, verificamos que na sua maioria não estão a corresponder às expectativas dos alunos, um professor entrevistado assume o desconhecimento das expectativas dos alunos e suas famílias, possuindo a ideia que alguns PIT,s satisfazem os alunos e outros não, assumindo alguma apreensividade por parte da família, outro entrevistado refere que existem limitações no desenvolvimento dos PIT,s por carência de oferta diversificada. Trata-se de planos pouco baseados na pessoa do aluno e nas expectativas de suas famílias:

*Olha o da V está, neste momento está. Aliás, foi a mãe é que se impôs um bocadinho. Não sei se a mãe te contou, elas queriam pô-la na CERCI e ela recusou. A mãe da V diz: então andei estes anos todos a querer que a minha filha estivesse num ambiente normal e agora queriam pô-la com miúdos deficientes mais deficientes ainda que ela? A minha filha, aquilo que aprendeu ia desaprender! Ela tem exactamente a noção daquilo que ia acontecer à filha. O da B pelo que sei e pelo que a miúda me conta ela está super desiludida e não está a corresponder nada, nada, nada às expectativas, nem dela nem da*

*mãe. Ela já nos tem contado a nós mas como a professora é que é responsável por ela, por isso não nos queremos meter. A B faz-me impressão. Ela aqui tem normas, não é? Ela faz-me impressão ir para a CERCI e estar com meninos que não têm grandes regras. (Entrevista I).*

*Eu preferia responder no final do ano. Eu não sei quais eram as expectativas delas, esse é que é o problema. Percebes? Voltamos à eterna questão...é igual, eu não sei quais eram as expectativas delas. Eu volto a dizer, não estive cá o ano passado para delinear o que se ia fazer este ano, portanto eu não sei...eu não sei se está a corresponder ou não. Se me perguntares se o que elas fazem dentro do PIT, se as actividades que elas têm se lhes agrada ou não agrada, se gostam ou se não gostam, se acham ou não acham, aí eu posso-te responder. Algumas gostam outras não. A J gosta de tudo. A C não gosta de hortofloricultura. (Entrevista II).*

*É assim, o PIT do T está baseado na formação que ele está a tirar. A R mais ou menos, a mãe está apreensiva e a R parece estar a gostar. (Entrevista III).*

*Os PIT's não correspondem ao ideal. Todos queríamos mais, mas as dificuldades são muitas. Nós não temos as condições humanas, alguém direccionado e preparado para desenvolver um trabalho dinâmico nesse sentido e por parte da comunidade estamos sujeitas a alguma discriminação. (Entrevista IV).*

*Em geral, mas todos não. No caso da B acho que ela se contradiz um bocado. Mas a nível pessoal penso que se calhar talvez não esteja. Ao nível dos pais não sei porque a mãe tem problemas mentais. Não está de acordo com as expectativas, porque achamos que é uma aluna que não tem um atraso mental mesmo profundo e deveria estar num bar ou num café, inserida mais na sociedade e ela foi para a CERCI e não sei se ela gosta ou não. Às vezes é um bocado instável, diz que gosta, outras vezes diz que não gosta. A V não está a ter nenhuma experiência no exterior mas gosta do que faz aqui dentro, mas também seria necessário e já foi discutido ter outro tipo de ambiente fora da escola. Só que no primeiro momento a V é uma aluna que tem muitas dificuldades em mudar, nas mudanças e a mãe não concordou com a proposta da escola que era a CERCI. Ela tem muita ansiedade na adaptação, ou seja, se ela mudar para outro sítio vai ter a ansiedade de*

*adaptação, por isso começamos por aqui, mas as expectativas seriam algo...tentar algo fora daqui, algo que desenvolva mais competências. (Entrevista V).*

*Eu penso que existe algumas limitações na medida em que a oferta não é diversificada para que os alunos possam escolher. Mas estamos a fazer o melhor. (Entrevista VI).*

### **Ligações com a comunidade**

Relativamente às ligações com a comunidade e em linhas gerais, verificamos que as opiniões dos entrevistados coincidem ao assinalar a quase ausência de experiências do tipo laboral em empresas da comunidade. Apercebemo-nos do desconhecimento e incertezas por parte de alguns professores quanto às ligações estabelecidas, da ideia de que as experiências que algumas empresas fazem é mais no sentido de colaborar com a escola, existindo, portanto, uma receptividade constrangida e de gentileza. Verificamos, também, através de um entrevistado que as experiências com a CERCÍ acabam por limitar os alunos na escolha das áreas do seu agrado e por último, averiguamos a existência de falta de recursos, nomeadamente de transportes para a concretização dos PIT,s:

*Acho que não. Não tenho bem a certeza mas acho que não. Ah! Eu agora estava a pensar em laboratório! Com a S, pois é. Sim, sim. Sentimos receptividade, super simpáticos. Aliás, para o ano nós vamos começar já em Março tentar contactar e temos aqui um professor que dá numa escola em Felgueiras. Ele próprio é de opinião que devemos contactar todas as empresas locais para ver qual é a receptividade delas. Quem vai contactar em princípio vai ser um professor que não é de educação especial neste momento, mas já esteve no ensino especial e a nossa coordenadora também disse que gostaria de contactar. (Entrevista I).*

*Não. Fazem com os alunos dos CEF's. Não, não está previsto, se fizeram no passado não sei. Não, que eu saiba não fazem. Pelo menos que eu tenha conhecimento, não. Ainda não chegamos a solicitar nada. (Entrevista II).*

*É assim, estás a falar de empresas? No caso do T ele está numa empresa. Mas para outros alunos não sei se será possível. Depende do aluno, mas tentar não custa nada. Mas há alunos que será difícil. Mas era bom levá-los a experimentar, não custava nada. Existe uma experiência na carpintaria e na CERCI, mas mais nada. Agora para os outros alunos não sei. Mas há pais que protegem muito os filhos e não é fácil arranjar uma coisa que eles achem boa, como por exemplo, o pai do V.*

*Não sei se há receptividade por parte das empresas porque para os alunos que apoio não precisei de procurar. (Entrevista III).*

*Não muito. Há um que está numas urnas, é o T, que é uma experiência laboral. Eu acho que isso é fundamental. São as tais experiências laborais em que se vai testando qual é a vocação do aluno, qual é a sua aptidão (...) Eu penso que há alguma receptividade. As pessoas fazem-no mais para colaborar com a escola. Não digo que haja uma total receptividade. Há uma receptividade forçada, diria assim, para colaborar com a escola, para não dizer um não à escola e lá vão assinando protocolos. Mas eu penso existem algumas barreiras. (Entrevista IV).*

*Não. Sinto sim essa necessidade. Não sei bem o motivo, mas seria importante que houvesse receptividade”. Sinto que a nível desses meninos e desses requisitos a CERCI acaba por limitar o trabalho. Como tem aquele projecto para isso, acaba por não ir procurar outro tipo de saídas. (Entrevista V).*

*Não. Estou-me a lembrar do caso de uma menina que saiu o ano passado daqui, que fez o 9º ano e saiu o ano passado e que houve uma proposta que foi aceite pela escola, uma proposta para ela vir trabalhar aqui na escola na biblioteca, penso eu, mas por falta de transporte, que não se conseguiu. Não se conseguiu, mas não foi da nossa parte, quem propôs essa integração porque a proposta foi feita ao agrupamento para dar a hipótese da menina cá trabalhar e ajudar e penso que foi por falta de transporte que não se conseguiu. Por parte do agrupamento houve receptividade e aprovação. Por parte de quem fez a proposta não conseguiram assegurar as condições todas para que isso fosse possível. (Entrevista VI).*

São poucas as ligações que se conseguem estabelecer com o mundo empregador:



*Neste momento é só com o caso da S que está numa pastelaria (...). (Entrevista I).*

*Não está previsto. Se no passado fizeram, não sei. Eu acho que não fizeram. Não tenho conhecimento que tenha sido feito. (Entrevista II).*

*Não sei. É assim se for realmente preciso as professoras têm que procurar. Por exemplo para levar o T à escola de condução eu fui pedir. Tem que se pedir. Se houver um não leva-se um não, mas pode-se levar um sim. (Entrevista III).*

*Poucas ligações conseguimos estabelecer, mesmo porque aqui na escola só conseguimos uma empresa que tem lá um aluno. Considero que poderia haver mais se houvesse aqui na escola pessoas com papéis definidos para fazer a ponte com o exterior. (Entrevista IV).*

*Ao nível da educação especial não há. (Entrevista V).*

*As ligações que estamos a estabelecer até ao momento tem sido com a CERCI e estamos a conseguir um trabalho adequado. (Entrevista VI).*

De uma forma generalizada verificamos que as oportunidades do tipo profissional não são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental:

*Acho que não. Eu acho que isto em actividades do tipo profissional para estes alunos são muito poucas ou quase nenhuma. Isto o que é que há? Não há nada praticamente. Poderá haver boa vontade deste ou daquele, desta ou daquela empresa até porque está mais familiarizada por uma situação ou outra, mas se calhar não passará disso. (Entrevista II).*

*Eu vou-te dizer outra vez que depende do aluno, há alunos que sim e outros que não. É assim, eu acho um bocadinho subjectivo, mas a maior parte das escolas não. Mas a maior parte das escolas eu acho que não, mas também depende do aluno que estivermos a falar. (Entrevista III).*

*Se calhar não são. Não são proporcionais, se calhar são inferiores às necessidades desses alunos. Não sei bem nessa questão as necessidades...eu penso que não são proporcionais, são inferiores. Lá está, porque as entidades exteriores mostram essa receptividade, mas mostram de uma forma forçada, não há ainda naturalidade. (Entrevista IV).*

*Não. Há um bocado de falta de receptividade para receber estes alunos. Deveriam ser pelo menos as escolas que deveriam procurar para que fossem, mas isso não se constrói num ano nem em dois. Uma escola dinâmica e um director é que tem que fazer esses contactos com a autarquia e empresas, talvez através da associação industrial e comercial de F que por acaso é agora o presidente da câmara que poderá facilitar. (Entrevista V).*

*Não. Se não teríamos os nossos meninos mais bem integrados. Não, não acho que sejam. Acho que há um número de oportunidades bem inferior, bem inferior, até porque não dá muita opção de escolha. Nós por exemplo, faz-se um processo de orientação escolar e profissional, não é? Conhece-se muito bem o aluno e queremos encaminhá-lo para uma determinada área e às vezes não há oportunidades nessa área. E temos que encaminhar para outra. Portanto se houvesse várias oportunidades havia um maior leque e uma maior variedade de escolha. (Entrevista VI.)*

Os entrevistados reconhecem que nem todos os estágios que os alunos frequentam vão de encontro às suas necessidades e interesses:

*Neste momento não. Neste momento não, não. Neste momento uma delas está na CERCÍ e ainda é muito prematuro...ainda está lá há pouco tempo. Primeiro disse que ia para tecelagem, afinal já não vai para tecelagem, agora diz que vão nos bordados. Mas ela chegou aqui e disse-me: estive a manhã inteira a acabar de fazer limpeza, por isso não sei, não sei...não me parece que aquilo esteja a funcionar muito bem, mas...estamos à espera de uma reunião para fazer uma avaliação. (Entrevista I).*

*Não. Na CERCÍ no caso da J sim, gosta de estar lá. A C nem tanto. Vamos tentar para o ano alterar alguma coisa. (Entrevista II).*

*A CERCÍ parece-me que não está a conseguir agradar a todos os alunos e famílias. Há um aluno que não me parece estar bem lá. O X gosta de lá estar e que se sente satisfeito. Portanto, isso é positivo. Agora, dá-me ideia e posso daí tirar esta conclusão, que ele estará, se calhar foi uma boa aposta uma vez que o aluno gosta de ir e parece-me que não falta e está contente e satisfeito. Poderia dizer está adequada a actividade ao seu perfil. Quanto ao aluno Y, tenho mais dúvidas, porque já não demonstra tanto. (Entrevista IV).*

*Não têm infelizmente. (Entrevista V).*

*Não. Mas é provável, porque elas estão, ainda não estão no nono ano, e eu penso que quando estiverem no 9º ano, foi o que aconteceu com os dois alunos que nós tínhamos aqui no ano passado e que entretanto saíram, que tinham essa... estavam integrados em estágios fora da escola. Essas alunas estão na CERCÍ e lá têm actividades diferentes e programas diferentes. (Entrevista IV).*

## **Barreiras e facilitadores**

No que concerne às dificuldades mais comuns em torno do processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental, verificamos que os entrevistados apontam uma série de barreiras de forma a podermos reflectir, nomeadamente, baixas expectativas relativamente aos alunos com atraso mental, desresponsabilização por parte de algumas famílias, carência de materiais e equipamentos, falta de formação nos professores, dificuldades relacionadas com a articulação da escola com outros serviços por incompatibilidade de horários, necessidade de tempo por parte do coordenador do Núcleo de apoios educativos (NAE) para tratar de variados assuntos, a existência de muita burocracia na educação especial, dificuldade em conseguir protocolos com o exterior, falta de preparação dos alunos e da eficiência do seu plano de transição:

*As dificuldades é assim...as pessoas logo à partida não acreditam nestes alunos, não é? Têm que...eles têm que mostrar que são capazes de fazer alguma coisa porque à partida quando a gente ...olha é um menino que tem um bocadinho de dificuldades, eles à partida ficam de pé a traz. Por exemplo, com a S, só que depois a S é uma miúda, pronto é*

*o caso menos grave que nós temos, mas depois afinal ficaram surpreendidos porque à partida estavam a pensar que a menina não ia ser capaz. E por isso, são as expectativas das pessoas são logo à partida, eles acham que eles não vão ser capazes, eles muitas vezes têm que trabalhar mais do que qualquer outro que é para depois mostrar que afinal são capazes, não é? (Entrevista I).*

*Consigo especificar algumas barreiras. Por exemplo, podemos começar já pela família. Algumas famílias que de facto não querem, quer dizer, querem entregar as crianças e depois esperam que sejamos nós a fazer tudo, não é? E eu dou-te um exemplo que ainda agora me lembrei: temos aqui muitos meninos que também têm PIT, que...o V, a mãe...nós conseguimos arranjar um esquema de transportes de maneira a que o miúdo faça tudo e o leve algumas vezes e ele não tenha que pagar nada. Pronto, foi assim aqui um jogo de transportes (...) Isso é uma barreira, porque as pessoas pensam que entregam os miúdos e depois temos que ser nós a fazer tudo (...) Mais barreiras é o que falamos de início, as questões do material, as questões do equipamento, podemos falar nas questões do pessoal, das formações dos professores, podemos falar na articulação da questão dos horários aqui da escola de outros serviços que não se articulam por causa desses horários. É dada prioridade a situações que não deviam ter. A questão da gestão dos horários que falamos antes, por exemplo, isso são tudo dificuldades (...) Tomara eu...das duas, uma: ou não ter alunos para poder fazer isto tudo, ou então não ter que fazer...eu assumo tudo e interrompo o meu trabalho para atender às burocracias. Acho que não devia ter tempo lectivo, porque, deixa-me dizer-te uma coisa, ainda agora me estava a lembrar de um exemplo, olha: neste departamento é preciso preparar reuniões, é preciso convocar, é preciso ver se há horários para aqui e para acolá, os professores dos apoios educativos, é preciso ver quais são os meninos dos planos de recuperação, é preciso distribuir horários, é preciso refazer horários, é preciso convocar as pessoas e é tudo da minha competência. Eu vou fazendo isso, porque como vês, a S está aqui a grande parte do tempo, ao mesmo tempo que eu e assegura-me o apoio aos alunos, para eu poder tratar disto, porque senão não é possível, é humanamente impossível. Obviamente que isto está mal, claro que está, sabes porquê é que está mal? Porque as pessoas que fazem, que regem isto nunca tiveram esta sensibilidade nem este tipo de experiência. Eu também antes de a ter não tinha noção. Eu uma vez lembro-me de uma conversa que tive com a colega que esteve aqui o ano passado e ela disse: hei pá isto é muito trabalho, muita burocracia,*

*nós temos de fazer tudo. Olha, é desde fraldas até não sei quê. Quem cá está é que percebe. O que é que o nosso director me disse a propósito dos horários, de fazer horários de refazer horários dos colegas do primeiro ciclo que estão nos apoios educativos... não é fácil, até porque estamos ali a lidar com as pessoas, com a vida delas, não é? O que é que ele me disse? Eu fui lá mostrar-lhe e ele disse-me assim: ó R, eu não me quero preocupar com isso. Faz o que achares melhor. Se eu não tivesse aqui o apoio da S ou por incompatibilidades de horários, ou porque... não podia, não podia, e eu tenho perfeita consciência que não podia. Esta é uma das barreiras. (Entrevista II).*

*Tentar arranjar protocolos lá fora para haver aquela ligação, acho que essa é a maior dificuldade, mas agora mais não me estou a lembrar. (Entrevista III).*

*Eu penso que esses alunos não sairão assim tão bem preparados. Penso que o maior problema é a formação que eles tiveram e que plano de transição para a vida activa, que, não sei até que ponto é que lhes trouxe a preparação desejada em termos de autonomia, de leitura, de escrita...enfim, as competências que eles necessitam (...) não sei até que ponto é que estes planos estarão assim bem pensados, para que estes jovens aprendam. Deveria haver desde logo uma exploração numa área vocacional, ver o que mais interessa ao aluno e investir numa determinada área, ajudá-lo a aprender determinadas tarefas, ainda que mecanizadas, de uma determinada profissão. (Entrevista IV).*

*Dificuldades de articulação da escola com as empresas e famílias. Tem de ser tudo muito bem articulado e exige supervisão permanente, que é o tal tutor e o tal interesse por parte da direcção da escola e o coordenador de educação especial sem componente lectiva para conseguir estar sempre dentro dos assuntos de todos os alunos do agrupamento, o que não é fácil. Tem que haver muita disponibilidade, mas também tem toda a gente o que consegue fazer.*

*Na minha opinião é a aceitação das empresas e as famílias aceitarem que eles são capazes de ir para o mercado de trabalho. Tanto as famílias como a própria escola. As expectativas são muito baixas em relação a estes jovens. O maior entrave é as pessoas não acreditarem que estes jovens com deficiência mental conseguem fazer coisas e ter responsabilidades em algumas tarefas e que conseguem fazer coisas sozinhas.*

*Relativamente às pessoas de fora vejo comentários deste género: Ui! Ele consegue fazer isto? Olhe que bem! Como é que ele foi capaz? (Entrevista V).*

*Lá está, por um lado temos a receptividade da comunidade ao não integrar esses alunos. Depois mesmo que haja essa receptividade, o facto de terem recursos ou não adequados a esses alunos, e aqui podemos falar de recursos materiais, financeiros, equipamentos, recursos humanos, porque é preciso ter alguém que oriente e que sirva de suporte, não é? Não é integrar, é preciso ter ali alguma orientação, algum apoio e portanto a esse nível, os recursos. Depois também mesmo ao nível familiar e eu aqui acho que as famílias tanto podem ser facilitadores como barreiras depende das expectativas que tenham em relação aos próprios filhos, porque pensam que os filhos não conseguem fazer nada que mais vale eles estar por casa porque ficam mais protegidos, e nem sempre arriscam integrar o filho ou a filha na comunidade ou actividade laboral. Podem ser facilitadores se realmente acreditarem nas capacidades, porque todos nós temos coisas boas e coisas menos boas, portanto nas capacidades que esse aluno possa ter e ir à luta e tentarem promover essa integração. Temos a família, temos a comunidade, podemos falar dos amigos, do espaço mais restrito, mais envolvente a essa criança, a própria escola obviamente entra aí, pode facilitar ou não, depende da maneira como se empenhar nesse processo de transição para a vida activa. Por exemplo, pode tornar-se um facilitador se estabelecer o contacto com as empresas, não é? Fazendo crer que realmente aquele aluno tem potencialidade e mais-valias a dar à empresa. Portanto, não é só um benefício para o aluno, mas para a empresa tê-lo lá. Fazer acreditar nisso. Tudo isso pode ser facilitador ou barreira, depende como é encarado e do empenho de cada elemento que circunda a própria criança e o próprio aluno. (Entrevista VI).*

Através dos entrevistados também recolhemos dificuldades inerentes aos encarregados de educação e que se traduzem essencialmente na preocupação relativamente ao futuro dos seus educandos, em conquistar uma ocupação para os seus filhos quando estes saírem da escola, existem famílias muito carenciadas pelo que a condição social das pessoas também se traduz numa dificuldade, famílias com dificuldades em ser activas e interventivas, baixas expectativas, e dificuldades no acompanhamento dos educandos:

*Não se importa que a filha nem ganhe nada nem nada mas que quer tê-la ocupada. Ela quer que a filha saia de casa, tem a noção de que a filha tem que sair da casa, não é? (Entrevista I).*

*Há uma grande dificuldade que é inerente á condição social das pessoas. Elas são pessoas muito limitadas, são operários fabris. Não conseguem dar acompanhamento aos filhos, não, não conseguem (...) É o que eu disse há um pouco, também ninguém dá o que não tem. Os pais sensibilidade terão, não têm é capacidade, porque as pessoas não sabem, sabem lá. As pessoas não sabem, fazem o que é melhor, fazem o que elas acham que é melhor para a criança. Se calhar se o que acharem que é melhor é sentá-las a ver televisão, fazem isso. (Entrevista II).*

*É assim, por vezes os pais possuem dificuldades em entender o mecanismo de funcionamento disto tudo. Por exemplo, a mãe do T...ela não entende muito bem, a gente explica-lhe e volta a explicar, para ela o T está na escola, há que acabar o mais depressa a escola para ir trabalhar. Pronto, ele está na fábrica mas para ela há protocolo...é aquilo, nem sabe o que é para aí o protocolo, a pessoa explica, explica, tenta explicar, mas....é eu acho que....é difícil de ela entender. Uma pessoa às vezes explica e tenta explicar, mas ela é difícil de fazer entender. Uma pessoa explica e ela parece que entende de uma forma diferente. (Entrevista III).*

*Eu penso que os encarregados de educação, os pais, eu penso que as expectativas que eles têm, porque são baixas, acabam por depois na prática de não ter uma atitude mais activa de forma a que preparem um futuro melhor aos seus filhos. Claro que os profissionais que lidam de perto, os mais especializados, que lidam de perto com os seus filhos, podem também fazer aqui um trabalho de organização, de orientação. Podem dizer: olhe, o seu filho não vai dar para médico, o seu filho não vai para a universidade, não vai para a escola secundária, mas olhe que ele pode ter a sua vida autónoma, pode desempenhar determinadas tarefas. Portanto, este trabalho de sensibilização dos encarregados de educação, dar-lhes algumas ferramentas para eles também actuarem da melhor maneira com os filhos, acho que também é um trabalho importante. Não sei também até que ponto ele é assim feito. Deveria ser feito por todos aqueles que têm obrigação de o fazer. Por todos os especializados, por todos os recursos humanos que*

*lidam com os jovens desde os professores, técnicos de educação especial, psicólogos, enfim, toda a equipa que trabalha com os jovens. (Entrevista IV).*

*Há expectativas baixas, dependência do filho, e quem um dia tomará conta?*

*Os pais por vezes também têm vidas muito complicadas e não dão a mão à escola. A escola muitas vezes age sozinha. (Entrevista V).*

*No caso da J e da C a família não é uma barreira. Sinceramente. A família integra muito bem e é empenhada e não discrimina. Não discrimina neste sentido, muitas vezes aquilo que a família sente acaba por projectar nos outros, não é? E se não tem confiança nas capacidades da criança ou do aluno, acha que os outros também não terão e não me parece que isso aconteça. (Entrevista VI).*

Vislumbra-se, na maior parte dos casos um futuro incerto, sombrio, limitado, e dependente da capacidade dos alunos e de intervenção de todos os intervenientes:

*Por isso estou convencida que elas vão conseguir ter um futuro perfeitamente normal. Dentro das suas limitações...mas que vão conseguir. A B, acho que também. É como te digo, temos que lhe mudar o PIT e vamos fazer com que a miúda tenha um futuro também normal. (Entrevista I).*

*Eu respondo-te com uma pergunta. Se eu queria esse futuro para a minha filha? Não. Agora se me disseres: achas que elas vão ter um futuro risonho dentro da condição delas? Se calhar sim, porque há muita gente, ainda há muita gente que tem este tipo de limitações e que passa a vida metida dentro de uma casa, fechada, às vezes à chave. Abrem a porta para lhe dar de comer e fecham-lhe a porta (...) A C vive um bocado na ilusão (...) Eu vejo a C, vejo a J e vejo a J a sair daqui e a ir para um centro de actividades ocupacionais tipo de uma CERCI, eu vejo que dentro das limitações dela não poderá contribuir muito mais do que isso. Não é? A C não sei. A C é uma menina menos limitada mas que também se refugia muito na condição e ela se puder pintar em vez de escrever, ela prefere pintar. É a preguiça que eu falei há um pouco e esse é um grande problema. Por isso não sei. Em termos de futuro não sei. Eu esperava...o que é que eu gostava? Eu gostava e partindo da realidade muito concreta, eu gostava de conseguir no*



*final do nono ano delas, conseguir que a J fosse para uma entidade qualquer, para uma CERCI qualquer coisa onde tivesse uma actividade diária e tivesse um acompanhamento próprio e fosse evoluindo, e gostava que a C tivesse, pudesse ser capaz de pelo menos conseguisse ir com a avó para a feira, por exemplo. Acho que era importante. Se ela conseguisse isso, acho que era importante. (Entrevista II).*

*É assim, espero bem que sim, porque eu ganhei um carinho muito especial por estes meus alunos. Sou sincera, uma pessoa afeiçoa-se muito a eles e às vezes, ver os problemas deles... uma pessoa ainda fica mais. Espero bem que eles tenham. O T e a R merecem. O T é um menino...pelo esforço que faz e pela pressão que tem sobre ele, porque se não... se ele não conseguir vai ficar muito em baixo e aquela pressão...nem eu gostava de ter para mim. Ele é muito pressionado pela família. Ele por acaso vai-se abrindo comigo...pronto,às vezes a falar. Além de dar as aulas tento falar um bocadinho com ele para saber ...ele conta-me (...) No caso do T, quando os pais faltarem é ele que depois tem que tomar conta do irmão. Já a R não. Tem dois irmãos e é muito acarinhada por eles. A irmã até a trata por Quicas. É diferente. Apesar que da parte do T, acho que tem a parte dos tios, primos que o apoiam muito e ajudam muito. E essa parte aí é importante. (Entrevista IV).*

*Risonho? No aspecto profissional, penso que não. A V penso que ficará muito em contexto familiar. E acho que é esse o futuro que ele deseja. Ela quer ficar em contexto familiar. A B talvez consiga alguma coisa depende agora da capacidade de todos. (Entrevista V).*

*Sim...mais se calhar a C, não porque não irão ter oportunidades semelhantes, não é isso, mas mais pela parte emocional da C, que é mais forte. Há também factores individuais que podem promover ou não essa integração. Se a pessoa acreditar em si, que é capaz, vai à luta, não é? (Entrevista VI).*

Pelo exposto e de acordo com os entrevistados é necessário melhorar muitos aspectos de forma a minimizar as rupturas existentes: cumprimento da legislação, um trabalho de base com maior qualidade e com a mobilização de todas a gente, formação dos professores, elaboração de bons projectos nas escolas, forte e recíproca ligação com a

comunidade, fazer uma preparação atempada orientada e bem acompanhada dos jovens, possuir objectivos bem definidos, existir impulso e motivação para o trabalho com todos os intervenientes, em suma, a criação de uma rede bem estruturada e definida entre escola/família/comunidade onde todos saibam muito bem quais as suas responsabilidades e obrigações:

*Olha, se a legislação que nós temos fosse cumprida, não é? As empresas podiam meter x por cento de pessoas com deficiência, se tivesses em atenção as incapacidades dos miúdos e a própria administração pública cumprisse com as percentagens que deveriam ter, nós não teríamos dificuldades com os meninos com deficiência (...) Agora realmente se ninguém lhes dá oportunidades de eles mostrarem o que valem, eles acabam por ficar um bocado abandonados à sua sorte.*

*Os nossos governantes conforme nos obrigam a pagar IRS, porque é que não obrigam a meter essas coisas? É eles tudo o que é dinheiro eles facilmente conseguem com que a gente cumpra, não é? Isso também podia ser! Aliás o nosso estado só ganhava com isso. Em vez de estar a dar subsídios, pouco mais dava que os subsídios e tinha gente activa. E o que fazem noutros países? Em vez de darem um subsídio de 200 ou 300 ou 400 euros, põe-nos a trabalhar, dão-lhes 500 euros mas enquanto eles estão a trabalhar não têm tantas doenças e estão ali...mais saudáveis. É assim conforme nos obrigam a determinadas coisas, também isso também era fácil de fazer. (Entrevista I).*

*Contribui um trabalho de base desde o início do acompanhamento das crianças, acho que é fundamental. Um trabalho de base por parte da... pelo círculo de pessoas, desde o professor de educação especial, desde os pais, desde a direcção da escola, desde o catequista ...é importante essa mobilização. Se essa mobilização existir, o futuro será muito mais fácil. Esse trabalho embora exista é muito inseguro, muito desarticulado. (Entrevista II).*

*A formação dos técnicos que trabalham com os alunos, o envolvimento de todos, a comunidade perceber que também tem que fazer a sua parte e abrindo as portas a estes jovens na medida do que lhes é possível, eu acho que são peças que ainda precisam ser aí muito oleadas. (Entrevista IV).*

*Só se consegue fazer com a elaboração de projectos nas escolas (...) E isso se houver projectos da escola, se a escola se mobilizar para fazer projectos que sejam feitos de acordo com o que os jovens com de deficiência mental precisam, mas alargados aos outros jovens todos embora o objectivo seja chegar àqueles meninos, não é? Mas envolver tantos os professores como os alunos, todos e os professores, então vão começar a ver que aqueles jovens conseguem. E todos saem beneficiados (alunos, professores e famílias). Consegue-se fazer isto em algumas turmas mas é projectos elaborados dentro das turmas. Mas depois quando os projectos vêm cá para fora, depois fica um bocado em águas de bacalhau, e enquanto isso não se fizer e depois não se divulgarem essas actividades em festas, em sessões, em campanhas, e que as pessoas vejam os jovens com deficiência mental integrados com os outros a fazer exactamente o que os outros fazem (...)*

*Sem projectos não se faz nada. Porque é assim: estes meninos que precisam de um PIT, de actividades mais funcionais, não podem estar sempre dentro da sala de aula e também não podem ser só áreas académicas. As áreas académicas podem ser de vez em quando, porque quanto mais eles crescem, quanto mais a idade vai avançando mais actividades funcionais e tem que ser dentro daquilo que eles gostam ou que lhes faz falta. Às vezes não é bem o que eles gostam mas é aquilo que lhes faz mais falta (...) Também tem que se trabalhar a comunidade muito bem e alargar o espírito inclusivo, sair da escola e acreditar nas potencialidades dos alunos.*

*É dar continuidade no final da escola. Enquanto a escola estiver a supervisionar e as empresas estiverem a receber apoios e benefícios as coisas ainda podem correr, será que depois vai haver continuidade nessas empresas?*

*Acho ainda falta de uma forte ligação com a comunidade e acho que não devia partir só da escola, deveria partir também da comunidade. Deveria ser recíproca. A ideia de que deve ser só a escola, não deveria ser assim. Deveria ser a própria comunidade, a própria câmara, as próprias pessoas da comunidade importarem-se com a escola, porque sabem que há recursos na escola. Nós não podemos pensar só que vamos buscar recursos em empresas lá, eles sabem perfeitamente que há alunos, há recursos e meios de mão-de-obra, não é? (Entrevista V).*

*Lá está haver esse acompanhamento, essa interligação entre escola, comunidade e família desde o início, haver quase que a preparação. Deve começar-se essa preparação, deve iniciar-se o mais cedo possível, até porque esses contactos devem ser estabelecidos o*

*mais cedo possível, não é? Para que lá, para que essa rede não seja quebrada e haja sempre uma motivação para o próprio aluno e uma orientação para o aluno e para a família daquilo que vai acontecer para a frente. Porque se não houver essa motivação, aluno/família nunca se sabe muito bem porque é que se está a fazer aquilo. E sem motivo para aquilo que se está a fazer não há motivação nem objectivos. Não havendo objectivos...esses é o ciclo motivacional, não é? Tem que haver uma necessidade, tem que haver objectivos, tem que haver um impulso, para depois se chegar à satisfação dessa meta. As coisas não funcionam tão claramente. Vai-se fazendo, vai-se agindo...devia haver uma estruturação, tem que haver a criação de uma rede, a criação de uma rede entre escola, comunidade e família, onde todos saibam muito bem quais são as suas responsabilidades, quais são as suas obrigações. Todos nós deveríamos ter obrigações de fazer alguma coisa pelos outros de maneira a ter objectivos muito bem definidos. Se souberem o que esperam de mim, vou adequar a minha conduta em função do que esperam de mim. Portanto, se toda a gente souber o que se espera uns dos outros, apoiam-se mutuamente e fazem com que os objectivos sejam alcançados. (Entrevista VI).*

### **Papel do professor de educação especial**

Há unanimidade por parte dos entrevistados quanto à importância do professor de educação especial. Todos o consideram uma figura de grande importância nas escolas e que parecem estar melhor preparados para lidar com as questões relacionadas com a transição dos alunos. Existem variadas opiniões desde o ele contribuir para a mudança de mentalidades, para unir as pessoas e fazer acreditar no sucesso dos alunos, funcionar como um mediador e intermediário no processo, como um elo de ligação entre o aluno, família e comunidade, contribuir para a formação dos alunos, cuidar do seu processo da sua motivação e dos hábitos de trabalho, pode reformular, investigar e averiguar. A par destas funções atribuídas ao professor de educação especial, verificamos na prática uma certa ambiguidade na definição destas funções e falta de tempo por parte dos professores de educação especial para as exercer:

*Considero, considero, mas porque nós podemos tentar aos pouquinhos mudar assim mentalidades, não é? Tentar aos pouquinhos...agora muitas vezes também tínhamos que ter às vezes mais um bocadinho de... sentir que éramos apoiados pelos órgãos de*

*gestão, pelo ministério da educação, por outras coisas assim... porque nós muitas vezes sozinhos é muito difícil remar contra a maré, e tu sabes que muitas vezes temos o apoio dos órgãos de gestão, mas muitas vezes não temos. Depende das escolas por onde a gente anda, e muitas de nós é que vamos fazer determinada coisa e já temos alguém atrás a criticar-nos. E temos muita gente a boicotar o nosso trabalho. Mas que é possível é (...) É unir esta gente toda. Pensar e dizer assim: não, este menino vai ter um futuro e vai ser capaz. (Entrevista I).*

*Considero. No fundo é a pessoa que tem a formação adequada e que além de ter essa formação, consegue estabelecer, consegue fazer de vértice, de ligação entre uma parte importantíssima da vida da criança, que é a escola, outra parte importantíssima e fundamental também, que é a família e a outra parte que é a sociedade, o meio. E nós estamos um bocado ali a fazer a ligação porque os pais não fazem porque não têm os contactos que a escola tem nem têm a formação que a escola tem. Somos nós um bocado que estamos a fazer de intermediários, não é? Isso retirando obviamente a questão concreta e prática da formação que nós lhes damos, da educação que nós lhes damos aos alunos, porque também nos compete (...) Eu acho que o nosso papel, o papel do professor de educação especial no PIT, é o que eu estou a ter. Acho que é. Com certeza que me falha muita coisa, como é lógico, e há coisas que certamente não te disse e que deveria fazer e não faço, mas eu acho e do conhecimento que eu tenho, que é isso, servir de mediador, servir de ponte entre os diversos componentes da vida: a escola, a família e a comunidade. Acho que o papel dentro do PIT é esse. Depois claro, compete-nos avaliar o PIT. Compete-nos reestruturar caso seja necessário, compete-nos se calhar também investigar ou tentar averiguar se de facto as condições que existem aqui ou acolá são as melhores ou não (...) Não sei, não estou lá, não vou lá. Não tenho autoridade nem autonomia para ir lá. A única coisa que faço é confiar nos relatórios que me vêm ter à mão. São relatórios descritivos quase, e assinados. Tenho que fazer fé naquilo. (Entrevista II).*

*Muito importante, acho que sim. Acho que o professor de educação especial tem um papel fundamental (...) O professor de educação precisa de ser ágil nesse processo. Só que às vezes, nós também não temos tempo. Por exemplo, eu quando vou lá vou nas minhas horas fora do trabalho e às vezes tenho que esperar. Imagina os professores de educação especial que até moram longe, como é que eles vão andar fora das aulas a fazer contactos? Não há tempo. A não ser nas nossas horas livres, mas aí temos outras coisas*

*que fazer, e também temos que preparar aulas, de pesquisar... não há papéis definidos (...)* O professor tem um papel fundamental no processo de transição. Tem que ajudar o aluno... como hei-de explicar... temos convivência com o aluno, ver o interesse dele, as necessidades dele, e através disso o professor de educação especial tem que encontrar ou tentar encontrar para o ajudar na sua transição. Claro que no início pronto... porque está sempre a mudar os professores, no primeiro ano estamos a conhecer o aluno, às vezes no primeiro período é quase um conhecimento. Claro que de um ano para o outro se o professor for sempre o mesmo, o professor já o conhece. (Entrevista III).

*Acho muito importante. Acho que é das peças mais importantes. Acho que ele é o motor, porque é o professor de educação especial... não digo que seja o responsável por aquele aluno, porque os outros professores também têm a sua responsabilidade e os pais também, mas o técnico de educação especial, pela formação que tem, e porque também é uma tarefa que lhe está contemplada na própria legislação, acho que o trabalho que ele faz, disso dependerá muito um bom PIT. O ele valorizar uma boa preparação para a vida activa e a forma como essa preparação é feita e é delineada, acho que é fundamental para que se minimize os déficits daquele aluno e minimize o comprometimento futuro daquele jovem na sociedade. Acho que o professor de educação especial é a pessoa privilegiada para montar este sistema. Deve fazer a ponte com a comunidade que recebe o aluno, com a entidade que o recebe, cuidar de uma boa integração na entidade exterior; delinear as tarefas em conjunto com o responsável da entidade; delinear as tarefas e as competências que o aluno é capaz, ou pode ser capaz de executar; cuidar durante todo este processo, da motivação do aluno, cuidar da assiduidade, cuidar dos hábitos de trabalho, que no fundo são hábitos de vida. Portanto, o papel do professor de educação especial é o de fazer a ponte com a entidade e ao mesmo tempo também ir avaliando o aluno, o seu interesse, a sua motivação e a sua evolução. (Entrevista IV).*

*Ele é que vai ser o moderador do processo todo na minha opinião. Porque é assim, mesmo que a direcção esteja muito interessada, e a escola e o coordenador da escola arranje os tais projectos, o professor de educação especial vai ser o elo de ligação entre o aluno, o professor, a escola, a família e a comunidade. É a pessoa que está directamente ligada tanto ao aluno como aos intervenientes educativos, sem dúvida nenhuma.*

*Tem que conhecer bem o aluno e avaliar as áreas fortes e fracas avaliar isso muito bem e saber mesmo que tenha uma área forte é essa a área forte que o menino gosta. Há*

*áreas fortes que eles não gostam de trabalhar e o professor de ensino especial tem que avaliar muito bem essas áreas e trabalhar as expectativas. Em primeiro lugar o professor de educação especial deve ser o mentor do PIT. Enquanto no PEI, o responsável é o director de turma, o PIT é da responsabilidade do professor da educação especial, daí nota-se que é da grande responsabilidade do professor de educação especial. Por isso tem todas as responsabilidades, desde de articular com a comunidade, de articular com a família, articular com o próprio aluno. (Entrevista V).*

*O professor de educação especial tenta fazer e promove essa articulação. Deve ser esse o papel dele, trabalhar com as crianças mas também promover essa interligação, trabalhar com as famílias, pesquisar na comunidade que alternativas existem. Mas esse papel não deve ser exclusivo do professor de educação especial, porque não é só o professor de educação especial que trabalha com os alunos. Esse papel é extensivo a psicólogos, terapeutas...tudo o que possa fazer parte. Pode haver alguém que faça a ponte, não é? Mas o trabalho deve ser um trabalho em conjunto. E o que faz a ponte poderá ser o professor de educação especial. Não sei se ele terá tempo lectivo para isso, e aí estamos a entrar numa barreira que é a disponibilidade para. Os recursos humanos são limitados. Aqui entramos na parte dos recursos humanos que são limitados ao nível da escola para se conseguir fazer todo esse processo que seria o adequado. Aqui seria essencial a existência de um tutor. Se houvesse um tutor para cada menino do ensino especial que não fosse o professor de ensino especial, que fosse um tutor, esses tutor faria o elo de ligação, faria a ponte e a tutoria seria dedicada a isso, a arranjar ferramentas, a arranjar recursos, a arranjar estratégias e o tutor pode não ser o professor de educação especial. Convém ser alguém com orientação e formação para...é assim qualquer pessoa com o mínimo de empenho e de dedicação obviamente que pode. Tem capacidades para...há pessoas que não precisam de ser psicólogos para ver o que dizer e como actuar, não é? Depende da pessoa. Não tem que ser obrigatoriamente que ser um professor de educação especial.*

*O professor de educação especial dever ser quem faz a ligação e a ponte com o que foi feito na escola e o que deverá ser feito no local de trabalho. (Entrevista VI).*

O professor de educação especial nos casos alvo do nosso estudo (6 alunos) tem-se mostrado importante, dependendo dos casos, mas essencialmente ao nível da segurança e

articulação com a família, na elaboração dos PIT, elaboração dos currículos específicos individuais, na articulação com os professores, órgão de gestão e outros técnicos, no estabelecer contactos, estar com o aluno, ser confidente, fazer todo um trabalho de acompanhamento, de sensibilização e orientação e de informação do aluno e famílias:

*Eu acho que é na confiança que proporciona à família. Porque nós ao fazer determinadas coisas ao mostrar porque é que fazemos e ao mostrar à mãe ou ao pai de que afinal o aluno é capaz, ao eles sentirem que o filho deles está a ser bem tratado e está a fazer determinadas aquisições, que está...isso é o fundamental. (Entrevista I).*

*Acho que tenho sido importante na articulação do projecto CRI, do projecto da CERCI. É importante porque isso também, o futuro delas passará também por aí. O próximo ano lectivo passará por aí. Uma grande parte do dia delas passa pela CERCI e acho que foi e fui importante nesse sentido, nesse tipo de articulação. Também fui importante na articulação aqui na escola e na elaboração do PIT, obviamente. Também fui importante na elaboração do currículo específico individualizado que elas têm. Também fui importante a fazer a ponte entre esse currículo documento e competências a atingir e os professores, o que é que cada um poderia fazer ou não. Acho que fui importante nesses aspectos, tirando aquelas questões de ligação com a família, também, ligação com a direcção. Reuniões com a família, reuniões propriamente ditas, não, mas temos feito contactos, os contactos necessários e quando há necessidade...esses contactos é para resolver questões, esclarecer questões, o que for necessário, depende, pontualmente... (Entrevista II).*

*É assim, pelo que eu entendo, posso estar enganada, não é, mas eu acho que o T vê em mim uma pessoa que confia. Quando precisa de desabafar ele abre-se comigo, pede-me ajuda...além de eu ser uma professora que está a ensinar a ler, a escrever, o fundamental, não é? Eu acho que ele sente que eu estou aqui para eu o ajudar. Eu acho que é isso que ele me mostra. Eu noto que ele desabafa. Ele diz: ó professora, não conte nada! Mas eu acho que sim...a minha relação...de estarmos só os dois também ajuda. Tanto que eu vejo que ele fica inibido quando entram mais pessoas na sala. Há crianças...por exemplo o V não tem problemas se na sala estão mais pessoas, mas com ele é muito diferente. (Entrevista III).*



*Tem todo um trabalho de acompanhamento, de sensibilização, de orientação e de informação. Tem tido um papel dinâmico. (Entrevista IV).*

*Ao falar com a aluna apercebe-se se está a gostar se não está a gostar, se está a ir de encontro às necessidades deles, se não está a ir. Nesse aspecto tem sido muito importante, tem estado sempre em contacto com o aluno. (Entrevista V).*

*O professor de educação especial tem-se revelado importante no acompanhamento dessas alunas, na articulação com a família e professores. (Entrevista VI).*

Percebemos que o professor de educação especial é normalmente solicitado pelo director de turma, professores e pais. Quanto ao tipo de ajuda que normalmente é solicitada, varia um pouco. Um entrevistado considera que o professor de educação especial é procurado pelo director de turma sobretudo para encaixar o menino na base de dados de educação especial e assim resolver um problema, outros consideram que as ajudas são solicitadas pelos directores de turma para resolver questões processuais e burocráticas, também para esclarecer alguns professores e pontualmente também são solicitados pelos pais para compreenderem as dificuldades os filhos e forma de intervenção:

*Geralmente são os directores de turma, geralmente são os que mais ajudas nos pedem. E...mas...sabes que a maior parte o que é que nos solicitam a nós? Se o menino tem problemas muitas vezes o que os preocupa a eles é que a gente os ponha na base de dados. Muitas vezes não é, sabes que não é resolver o futuro daquele menino, é resolver o problema do director de turma que tem ali meninos com casos graves e então acham que o facto de os meter na base de dados que resolve logo o problema. E então, andam muitas vezes atrás de nós só até os meter na base de dados, depois de os meter na base de dados estão-se marimbando...se é preciso fazer actividades, se não é preciso fazer actividades...agora até meter na base de dados, aí temo-los sempre à perna! (Entrevista I).*

*“O director de turma. Ajuda em termos processuais, em termos de papelada, burocracias, é isso. Essencialmente é isso, mas também em termos de lidar com o que fazer naquela situação. Tenho professores que me perguntam...não são todos, claro, mas*

*há professores que já têm vindo ter comigo a dizerem: e então, aquele menino tem dislexia, isto, aquilo. Pedem-nos opinião e o que é que nós achamos. Há muitos professores que não sabem lidar com alguns problemas. Não é sentir, eu sei que não sabem. (Entrevista II).*

*Quem costuma? É assim, depende. No caso da C a directora de turma veio falar comigo, devido às dificuldades que estavam a sentir. Foi a única. Ah! A directora de turma do T pediu-me para ver isso da escola de condução. Pediu-me para tentar ajudar o máximo, tentar ajudar. Ela também sente um carinho muito especial por ele e ele também. Ele chama-lhe a minha directora. Ele gosta muito dela. Ela também me pediu para fazer o que pudesse pelo T. A F do órgão de gestão, também sempre que precisa vem falar comigo. Mesmo nas planificações os professores não me pediram ajuda. Entregaram-me e pronto. (Entrevista III).*

*Quem normalmente pede ajuda ao professor de educação especial são os outros colegas, os outros professores que sentem algum aluno com dificuldades, que entendam que podem ser de necessidades que necessitem de uma medida educativa especial. Eu penso que quem muito pede ajuda aos professores de educação especial, são os outros professores. E os pais também. Os pais não pedem ajuda directamente, pedem por outra via, junto do professor titular de turma, ou junto do director de turma. Os pais não solicitam assim tanta ajuda. Relativamente aos professores, a ajuda solicitada é para a realização dos testes por parte dos professores a este tipo de alunos. Que tipo de testes eu vou dar a este aluno? Como é que eu lhe vou fazer o teste? O que é que eu vou fazer com o aluno que não faz as mesmas coisas na aula? Como é que eu lido com esta limitação? Acho que o professor de educação especial é solicitado a ajudar e a responder e dar alguma orientação nesse sentido. (Entrevista IV).*

*São os professores que lidam com os meninos, normalmente porque acham que nós, ou que sabemos mais ou que temos mais tempo. Alguns solicitam ajuda para saber, para conhecer melhor, para aprender a trabalhar. Normalmente a ajuda é para nós fazermos o trabalho que eles ou não sabem ou não conseguem fazer. Os directores de turma também pedem alguma ajuda. (Entrevista V).*

*Muitos professores e pais também. Primeiro para compreenderem realmente a dificuldade dos alunos ou dos filhos no caso dos pais, como ter estratégias, como trabalhar, o que podem ou não fazer, pronto, adequado à limitação da criança. E é mesmo mais por aí, porque compreendendo e tendo estratégias conseguem depois tentar adequar àquilo que leccionam para a criança, não é? É mais por aí, compreensão e estratégias para... (Entrevista VI).*

Percebe-se a importância da presença de um coordenador de transição nas escolas que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros, percebemos que preferencialmente esse papel deveria ser assumido pelo professor de educação especial mas também há uma sugestão de que poderia ser alguém sem ser professor de educação especial desde que estivesse ligado a todos os contextos inclusive ao aluno, que pudesse preservar os seus direitos e interesses, com uma atitude isenta, com perfil, estabilidade e conhecimentos ao nível local:

*Acho muito importante. Acho que deveria haver uma pessoa só para isso, porque tinha mais tempo do que nós professores de educação especial...aliás nós em A tivemos uma colega durante 4 anos que só fez isso e fez um trabalho muito importante. Ela contactava o centro de saúde, ela contactava o centro de emprego, ela contacta com o...ela contactava com os pais, ela contactava com as empresas, e ela durante 4 anos só fez isso e dizem que fez um muito bom trabalho. E hoje em dia há alguns alunos a trabalhar graças ao trabalho que ela fez e integrados graças ao trabalho que ela fez. Ela estava na EB2/3 de A. E como havia muitos meninos naquela escola, ela...ela fez...ela era coordenadora naquela escola embora ela fizesse mais coordenação. Ela não tinha tempo lectivo, era mesmo só coordenadora. Deveria existir um professor de ensino especial para isso. Eu acho que não era dinheiro deitado fora, acho que era dinheiro bem ganho. Assim não havia o problema da B, sabes porque assim havia muito mais tempo para...olha, em primeiro lugar havia de haver...quem estivesse ia ver o que realmente se está a fazer na CERCI, nós mandámos para lá os meninos mas ninguém vai lá ver o que está a ser feito. Aqui por exemplo, nós vamos ali tomar café e...vemos muitas vezes o que a S está a fazer, nesse caso poderíamos ter muitos mais meninos fora, por exemplo. Havia um controle muito maior a nível de tudo. Ela ia a casa dos pais, ela ia à empresa onde os alunos estavam, ela ia ao centro de emprego, ela fazia os protocolos, ela encarregava-se de tudo.*

*O tempo dela era para fazer isso. Ela fez um trabalho muito importante. Aqui precisávamos disso. Tu sabes quantos meninos temos aqui? Quinze. Temos muitos. Só temos... pronto temos aqueles na CERCI e só temos aqui 3 ou 4 a fazer aqui dentro na escola e nós precisávamos de os pôr lá fora. Estamos a pensar em reunir... vamos ver o que vamos fazer sobre isso. Porque nós também queremos melhorar, não é? Não queremos ficar estagnados. (Entrevista I).*

*Se eu responder que sim estou-me a contradizer. Acho que me estou a contradizer porque eu já disse há um bocadinho que era esse trabalho que fazia e se eu disser que é importante, que exista, quer dizer que o trabalho que eu estou a fazer não é importante. Eu respondo-te então de outra maneira. Eu acho que é importante que essa tarefa seja uma tarefa prevista no horário do professor de educação especial. Porque se não for prevista, é uma tarefa que como não está prevista, não se sabe se se faz nem como se faz, nem quanto tempo se gasta nem como não se faz. Estás a perceber? E como tal essa figura não se sabe e eu acho que deveria haver. Há o coordenador da turma dos percursos escolares alternativos que sou eu, pronto. Mas há um coordenador que sou o responsável por coordenar, por saber como as coisas estão, não estão, comunicar para a DREN, isto ou aquilo, gerir...eu acho que neste caso também deveria haver e não há. Sou eu que tenho que fazer.*

*Quem deveria assumir esse papel deveria ser um professor de educação especial sem componente lectiva. Nós estamos aqui na mesa do 5020 e tu bem sabes as horas que isto se perde aqui, não é? Pois. Como é que nós com a componente lectiva conseguimos dar resposta a isto? Como é que conseguimos? Conseguimos porquê? Conseguimos porque alguém fica com os meus miúdos enquanto eu e a C, nas horas que ela tem na coordenação de departamento, vimos para aqui fazer as coisas da melhor maneira. Mas para o ano vai ser diferente. Vai, porque eu vou-lhes dar tarefas para fazer, vou delegar funções, claro, como fazem os meus colegas noutras escolas. Não posso fazer tudo, exactamente, e vou fazer isso. (Entrevista II).*

*Acho muito importante. Não tinha pensado nisso, mas acho que sim, acho que era muito importante. Aquilo que se falava há um pouco de haver orientações mais estruturadas para estes planos de transição serem mais bem sucedidos...acho que havendo a figura de um coordenador, de uma pessoa que desse orientações, directrizes definidas*

*atempadamente mesmo aos técnicos de educação especial e a toda a equipa que vai trabalhar com aquele aluno, acho que esse trabalho que seria muito importante. Se calhar já é feito noutros países, lá fora...*

*Acho que o professor de educação especial seria uma pessoa interessante nesse sentido. Tinha que ser um professor de educação especial para esta área, para este trabalho, com esta função. Porque senão acabava por fazer tudo e não fazer nada. Portanto, acho que essa figura deveria ser só para isto, só para isto. O professor desenvolveria essa visão, esse conhecimento. Avaliava a situação do aluno, as suas capacidades, as suas limitações, explorando uma área vocacional do seu interesse ou que seja possível executar em função do perfil do aluno e pôr essa exploração do aluno no terreno a funcionar, desde fazer os protocolos, entrar em contacto com a família, providenciar o envolvimento da família, fazer a motivação do aluno, e depois todo o trabalho de acompanhamento da implementação desse PIT. Um trabalho que falta é articular com toda a equipa que lida com...valorizar estes planos de transição, dar o devido enfoque a estes planos de transição, acho que era importante. (Entrevista IV).*

*Tem que haver uma pessoa no agrupamento a fazer isso, mas ele também poderá colaborar nessa função. Este é que pode articular com o professor de educação especial e as empresas. Em vez de ser o professor de educação especial que tem que estar na escola com os meninos e atender os meninos, as famílias e os professores. Se houver um coordenador que faça os contactos quais são as empresas que podem colaborar, que incentive saber explicar às empresas e às famílias, os incentivos que podem ter para receber aqueles meninos depois de receber, assumir uma parte da responsabilidade para depois dar continuidade, quando acabar o processo de escolaridade, haver um pacto de responsabilidade para depois dar continuidade àquele emprego, desde que não haja falhas a outros níveis que não sejam da responsabilidade...às vezes é o que falha, as empresas colaboram enquanto têm os incentivos e depois largam os meninos.*

*O órgão de gestão deve estar à frente de tudo, mas deveria haver um assessor ou um vice-presidente ou um assessor para a educação especial e que conseguisse ajudar o coordenador que também não tinha componente lectiva, porque esse coordenador se não for às escolas, se não lidar com os meninos, não os conhece. Pelos papéis e por falar com os professores não conhece, não é? É assim, essa pessoa, coordenador para a transição para a vida activa deve articular em reuniões e em trabalho com o coordenador de*

*educação especial. Agora o coordenador de educação especial no meu concelho não o faz, mas sei que há concelhos em que o coordenador de ensino especial tem um bloco de tempo na semana em que todas as semanas vai ao terreno, uma semana vai a uma escola outra semana vai a outra e vai tanto...conhece a realidade dos meninos como do professor de educação especial ou da escola, dos professores titulares, e cada semana ao fim de quatro ou cinco semanas volta lá a essa escola. Na realidade fica com um conhecimento real tanto do menino como do professor, de tudo e da própria escola, de tudo, de tudo. Há coordenadores que o fazem. Aqueles que não o fazem não têm conhecimento real dos meninos. Depois como é que podem pedir recursos e como é que podem ver os PEI's, se estão a ver os PEI do menino teórico. Só porque o professor de ensino especial conta ou professor da turma ... A gente sabe muito bem que muitas vezes os professores falam, mas o que se fala ou que está escrito não tem nada a ver com a realidade do que se passa na sala. Até porque... principalmente o que está escrito muitas vezes são floreios que não têm nada a ver com a prática do dia-a-dia do apoio. (Entrevista V).*

*Sim, sim. Como se fosse um mediador, um tutor mediador. Devia ser uma figura extra, ou seja não deveria ser o professor de educação especial, não ser alguém que conseguisse chegar a todos os contextos e ter uma perspectiva de fora, quase. Nem se deixar “dominar” pelo contexto escolar nem pelo comunitário, nem pelo familiar, alguém isento, mas ligado à criança, ao aluno e que pudesse zelar pelos interesses por essa criança. Eu acho que, externo não sei, mas isento sim. Deveria ser. Poderia ser alguém do executivo que estivesse ligado ao ensino especial, mas lá está mais do que o cargo ou a pessoa teria que ser alguém com perfil para. Não é tanto se calhar o cargo que desempenha na escola, mas alguém que tenha perfil para e alguém que acima de tudo que conheça muito bem a comunidade onde está inserida a criança. Uma pessoa com estabilidade, porque depois é preciso contactos, é preciso conhecimentos. Porque sem conhecimentos não se vai a lado nenhum. E se vem alguém durante dois, três, quatro anos que não seja de cá ou não resida cá, mais dificuldade tem em estabelecer esses contactos e que temos que nos fazer valer de todas as ferramentas. (Entrevista VI).*

## **2. GRUPO DE DISCUSSÃO**

Tal como o procedimento efectuado para as entrevistas, passamos a apresentar os resultados referentes ao grupo de discussão, através dos quadros que se seguem:

| METACATEGORIAS             |   | ESTRATÉGIAS CURRICULARES/ VALIDADE DOS PROGRAMAS                       |   |  |   |   |   | MD (Moderadora)   |  |
|----------------------------|---|--|---|--|---|---|---|---|--|
| CATEGORIAS                 | Laura (L)<br>Professora de<br>educação especial   | Lassalete (L)<br>Professora de<br>educação<br>especial                 | Ilda (I)<br>Professora de<br>educação<br>especial                               | Fernanda (F)<br>Coordenadora<br>do NAE                                   | Ana (A)<br>Psicóloga                                | Carla (C)<br>Directora adjunta  | José (J)<br>Encarregado de<br>educação                                      | Emília (E)<br>Encarregada<br>de educação  |  |
| Contributo da escola       | - Perspectiva diferente.<br>Incentivo.            | - Experiência de viver numa mini sociedade.                            |   | - Projecção de modelos.  | - Desenvolve competências únicas.                   | - Transmissão de valores e experiências.<br>- Preparação.<br>- Protecção.<br>- Tolerância.  | - Aprendizagem.   | - Activa os alunos.<br>- Encaminhamento.  |  |
| Currículo adequado         | - Competências práticas                           | - Mudança.   | - Auto-defesa.  | - Aproximação do currículo à sociedade<br>- Práticas funcionais.         | - Competências práticas e sociais.<br>- Autonomia.  | - Adaptação dos programas.<br>- Competências práticas.<br>- Currículo em função dos interesses dos alunos.<br>- Envolvência da família.<br>- Diversificação de contextos. | - Programas adequados à realidade de cada aluno.                            | - Competências práticas.<br>- Autonomia.  |  |
| Preparação dos professores | - Vontade e interesse.<br>- Prisão a um programa. | - Existência de lacunas.<br>- Prisão a um programa.<br>- Sensibilidade | - Falta de formação.<br>- Necessidade de investigação e pesquisa.<br>- Falta de | - Professores de educação especial especializados com melhor preparação. | - Preparação dependente da vontade dos professores. | - Sensibilidade.<br>- Vocação.<br>- Melhor formação inicial.<br>- Falta de formação na área   | - Falta de preparação.<br>- Professores que reúnem melhores características | - Deficiente preparação por parte dos professores do ensino regular.<br>- Professores |  |



|  |  |   |   |  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|--|---|---|--|
|  |  |   | interesse.<br>- Procurar formação por gosto.  | - Motivação pessoal.<br>- Métodos de trabalho.   |  | de educação especial.   | personais.  | que reúnam melhores características pessoais.  |
| Preparação do jovem para a vida activa | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento do contexto onde o aluno vive.</li> <li>- Expectativas dos pais.</li> <li>- Delinear um projecto.</li> <li>- Pessoa com uma visão global.</li> <li>- Integração do aluno em negócios de família.</li> <li>- Envolvimento do meio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar o aluno sobre os seus gostos.</li> <li>- Abordar os pais sobre o que esperam dos filhos.</li> <li>- Identificar contextos adequados.</li> <li>- Envolvência máxima do aluno em sociedade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passar menos tempo na escola.</li> <li>- Experimentar diversas actividades para escolherem a que mais gostam.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação do aluno.</li> <li>- Identificação dos seus gostos.</li> <li>- Opiniões e expectativas dos pais.</li> <li>- Estágios no interior da escola.</li> <li>- Estágios no exterior.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transição implica sofrimento e medo.</li> <li>- Transição acompanhada pela família e meio envolvente.</li> <li>- As dificuldades preparam para a vida.</li> <li>- Aumento de recursos nas escolas.</li> <li>- Ligação forte com a comunidade.</li> <li>- Trabalhar competências sociais e autonomia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as expectativas da família.</li> <li>- Ter em conta os interesses, as capacidades e as expectativas do aluno.</li> <li>- Preparação em contextos diversificados.</li> <li>- Aproveitar recursos da comunidade.</li> <li>- Procurar parcerias para diversificar respostas.</li> <li>- Recursos na escola.</li> <li>- Dotar os alunos de competências úteis e com significado.</li> <li>- Autonomia e responsabilidade.</li> <li>- Motivação.</li> <li>- Abrir portas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades devido a transição forçada.</li> <li>- Barreiras entre a escola e o exterior.</li> <li>- A escola não prepara para as dificuldades.</li> <li>- Conseguir actividades no exterior que os alunos gostem.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos gostos.</li> <li>- Colaboração de todos.</li> </ul> |
| Recursos                               | - Salas adequadas.   | - Recursos  | - Espaço.   | - Recursos   | - Tutoria.   | - Recursos  | - Apoios e  | - Professores a  |

|  |  |   |  |  |                              |   |  |                         |
|--|--|---|--|--|------------------------------|---|--|-------------------------|
|  | - .Material didático.<br>- Recursos financeiros.<br>- Cursos profissionais.<br>- Voluntariado. | humanos.<br>- Recursos materiais.<br>- Parcerias. |  | humanos.<br>- Transportes<br>- Material.<br>- Assessoria.<br>- Cursos pré-profissionais. | - Parecerias.<br>- Recursos. | humanos.<br>- Professores interessados.<br>- Agilidade na burocracia.<br>-Excesso de burocracia.<br>- Formação.<br>- Espaço.<br>- Empresas privadas e estatais para estágios profissionais. | clareza da DREN.<br>- Recursos humanos unidos.<br>- Recursos humanos especializados. | saber um pouco de tudo. |
|--|--|---|--|--|------------------------------|---|--|-------------------------|

| METACATEGORIAS                           |  | LIGAÇÕES À COMUNIDADE  |   |                                     |                      |   |                                       | MD (Moderadora)                       |
|--|--|--|---|-------------------------------------|----------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| CATEGORIAS                               | Laura (L)<br>Professora de educação especial | Lassalete (L)<br>Professora de educação especial                                       | Ilda (I)<br>Professora de educação especial   | Fernanda (F)<br>Coordenadora do NAE | Ana (A)<br>Psicóloga | Carla (C)<br>Directora adjunta  | José (J)<br>(Encarregado de educação) | Emília (E)<br>Encarregada de educação |
| Ligações com o exterior/mundo empregador | - Portas fechadas.                           | Constrangimentos associados à incapacidade dos alunos.<br>- Dificuldades de aceitação. | - Encerramento das portas.<br>-Enquadramento social pouco favorável.<br>- Ambiente propício à desistência.<br>- Dificuldades nos transportes. |                                     |                      | - Dificuldades nos transportes.<br>- Dificuldades em estabelecer feedback positivo.<br>- CERCI.<br>- Serviço social.<br>- Câmara Municipal.<br>- Aceitação. |                                       |                                       |

|                                    |  |  |                                  |   |  |  |   |  |
|------------------------------------|--|--|----------------------------------|---|--|--|---|--|
|                                    |  |  | - Aceitação das pessoas.         |   |  |  |   |  |
| Protocolos e interesses dos alunos | - Dificuldades.<br>- Conhecimento do trabalho da CERCİ através de relatórios.<br>- Pouca receptividade.<br>- Falta de actividades no meio. | - Falta de conhecimento trabalho da CERCİ. | - Falta de feedback com a CERCİ. | - Protocolos elaborados de forma precipitada.<br>- Protocolos efectuados sem a participação de todos os interessados. |  | - Não vão de encontro aos interesses de todos os alunos e respectivas famílias.<br>- Aproveitamento do pouco que há. | - A CERCİ é positivo pela mudança.<br>- A CERCİ no aspecto negativo ao não proporcionar os interesses do aluno. |  |

| METACATEGORIAS                        |   | BARREIRAS E FACILITADORES  |  |   |   |  |  | MD (Moderadora)                       |
|---------------------------------------|---|--|--|---|---|--|--|---------------------------------------|
| CATEGORIAS                            | Laura (L)<br>Professora de educação especial  | Lassalete (L)<br>Professora de educação especial   | Ilda (I)<br>Professora de educação especial  | Fernanda (F)<br>Coordenadora do NAE   | Ana (A)<br>Psicóloga  | Carla (C)<br>Directora adjunta   | José (J)<br>(Encarregado de educação)  | Emília (E)<br>Encarregada de educação |
| Dificuldades no processo de transição | - Pouca vontade em receber.<br>- Consumismo.<br>- Egoísmo.<br>- Luta constante pela boa imagem.<br>- Legislação vulnerável. | - Cumplicidade de todos.<br>- Necessidade de uma outra educação nas pessoas.<br>- Falta de sensibilidade.<br>- Falta tempo.<br>- Falta | - Mentalidades.<br>- Dificuldade em influenciar as pessoas no sentido da integração.<br>- Dependência das ofertas.<br>- Insensibilidade das pessoas. | - Falta de receptividade.<br>A escola desampara os alunos chegando o final da escolaridade obrigatória. | - Mentalidades.<br>- Falta de valores.<br>- Falta de abertura.<br>- Horários adequados para realizar protocolos.<br>- Papéis indefinidos. | - Pessoas com horários indefinidos.<br>- Tempo lectivo totalmente voltado para o apoio directos aos alunos.<br>- Protocolos e parcerias em | - Sofrimento.<br>- Negação.<br>- Inexistência de normas.<br>- Oferta de oportunidades unicamente pelas compensações.<br>- Propostas para |                                       |

|   |  |   |   |  |   |   |   |  |
|---|--|---|---|--|---|---|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitismo.</li> <li>- Condição das pessoas.</li> <li>- Inexistência de exemplos concretos por parte do estado.</li> <li>- Escolas pouco autónomas.</li> </ul> | <p>conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de supervisão.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de recursos materiais.</li> <li>- Escolas sem apoio do estado.</li> <li>- Escola solitária.</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesses incongruentes com as ofertas.</li> <li>- Sociedade pouco inclusiva.</li> <li>- Falta de protecção dos alunos quando saem da escola.</li> <li>- Insensibilidade.</li> <li>- Favorecimento (oferta de oportunidades a outrém pelos cargos que ocupam).</li> </ul> | <p>desencontro com os interesses e vontades dos alunos e famílias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de recursos humanos.</li> <li>- Falta de recursos materiais.</li> <li>- Condição dos alunos.</li> <li>- Meio pobre.</li> <li>- Escola como redoma.</li> <li>- Criação de expectativas falsas.</li> <li>- Falta de articulação entre escola e família.</li> <li>- Falta de apoio à família.</li> <li>- Desresponsabilização dos pais.</li> <li>- Crise económica.</li> <li>- Sociedade pouco inclusiva.</li> </ul> | <p>uma organização diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de oportunidades de emprego.</li> <li>- Falta de compensação dos esforços dos alunos.</li> <li>- Favorecimento de alguns em detrimento de outros.</li> </ul> |  |
| Aspectos positivos vivenciados na transição | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades acolhedoras com uma filosofia de integração.</li> </ul>   |   |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação vocacional.</li> <li>- Casos bem sucedidos mas sem atraso mental.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa vontade de algumas pessoas.</li> <li>- Aproveitamento de todas as oportunidades.</li> <li>- Dinamismo de</li> </ul>  |   |  |

|  |  |             |                          |                          |                          |   |  |                          |
|--|--|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--|--------------------------|
|  |  |             |                          |                          |                          | alguns professores.<br>- Professores transmissores da inclusão. |  |                          |
| Conhecimento das potencialidades do meio |  | - Razoável. | - Falta de conhecimento. | - Falta de conhecimento. | - Falta de conhecimento. | - Conhecimento.   |  | - Falta de conhecimento. |

| METACATEGORIAS                 |  | PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  |   |  |   |  |                                      | MD Moderadora                         |  |
|--------------------------------|--|--|---|--|---|--|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| CATEGORIAS                     | Laura (L)<br>Professora de educação especial | Lassalette (L)<br>Professora de educação especial  | Ilda (I)<br>Professora de educação especial | Fernanda (F)<br>Coordenadora do NAE  | Ana (A)<br>Psicóloga  | Carla (C)<br>Directora adjunta   | José (J)<br>(Encarregado de educação | Emília (E)<br>Encarregada de educação |  |
| Papel no processo de transição | - Mediador.                                  | - Criar condições.<br>- Criar projectos e actividades.<br>- Ajudar.<br>- Incentivar.<br>- Estimular.<br>- Sensibilizar.<br>- Consultar.<br>- Mediador. | - Mediador.                                 | - Mediador.<br>- Conhecer.<br>- Estabelecer contactos.<br>- Elaborar documento.<br>- Articular.<br>- Pôr a engrenagem a funcionar. | - Conhecer o aluno, os seus desejos e objectivos.<br>- Proporcionar opções.<br>- Encaminhar.<br>- Ser activo. | - Mediador.<br>- Facilitador.<br>- Clarificador.<br>- Apoiar.<br>- Proteger. | - Apoiar.                            | - Apoiar.                             |  |
| Condições para o               | - Horários                                   | - Tempo.   | - Tempo.                                    |  | - Sem condições.  | - Sem condições.   | - Portas                             | - Portas abertas.                     |  |

|                              |  |   |   |   |            |  |  |  |
|------------------------------|--|---|---|---|------------|--|--|--|
| desenvolvimento do seu papel | adequados.<br>- Recursos humanos.                              | - Formação.<br>- Adquirir formação.<br>- Possuir recursos.<br>- Possuir espaços adequados.<br>- Possuir equipamentos.<br>Autonomia. |   |   |            | - Tempo.   | abertas.   |  |
| Perfil                       | - Ser paciente.<br>- Tolerantes.<br>- Trabalhar mais em grupo. | - Compreensão.<br>- Competência.<br>- Estudioso.<br>- Preocupação.<br>- Coragem.  | - Ser afectuoso.<br>- Sensibilidade.<br>- Dedicção.<br>- Ouvinte.<br>- Amigo.<br>- Minucioso. | - Ser um professor igual aos outros.<br>- Competente.<br>- Sensível.<br>- Perspicácia.<br>- Espírito de equipa. | - Vocação. | - Vocação.<br>- Sensibilidade.<br>- Comunicador.<br>- Mediador.<br>- Conselheiro.<br>- Psicólogo.<br>- Trabalho em equipa. | - Humano.<br>- Gostar do que faz.<br>- Possuir carinho pelo próximo.<br>- Força de vontade.<br>- Estar preparado para lidar com as diferenças.<br>- Lutar. |  |

## **Estratégias curriculares/validade dos programas**

Para a análise realizada ao grupo de discussão apresentam-se de forma resumida, os resultados mais relevantes.

As pessoas entrevistadas que integraram o grupo de discussão consideram a escola importante para a educação e formação dos alunos, sendo um espaço privilegiado para a transmissão de saberes, valores, experiências, para a realização de actividades, coisas que não eram possíveis desenvolver noutro contexto:

*-L. Claro que a escola ajuda sempre depois a ter uma perspectiva diferente para o futuro, não é? Nem que seja para...a gente também tem o cuidado de aos pouquinhos ir incentivando e para que eles tenham curiosidade de como é que se passam as coisas, como se passa tudo depois, tanto na vida que eles levam agora, como muitas vezes chamamos a atenção para ver o que é que futuramente poderão vir ou não a fazer, nem que seja...por isso é sempre bom.*

*- F. (...) podemos projectar aqui na escola determinados modelos que muitas das vezes poderão ir além da família. Quer dizer, todos nós podemos ajudar para um caminho, não é? Mas todos juntos conseguimos o melhor modelo de aceitação e de inserção na vida comunitária.*

*- A. Também concordo com o que foi dito. Acho que a escola permite dar a conhecer actividades e competências que não eram possíveis desenvolver noutro contexto. Há um currículo...há muitas competências que vão ser desenvolvidas.*

*- LT. Eu acho que sim, porque antes de irem para a sociedade propriamente dita, eles vêm para uma mini sociedade mais protegida e acho que a escola nesse âmbito é muito importante para o desenvolvimento dos alunos.*

*- M. Para mim a escola é muito importante. Acho importante em tudo. Tem sido em tudo. Para os miúdos, pronto, para os que tem atrasos, para mim... faz bem metê-los, activá-los, pronto encaminhá-los, e em casa também é importante mas em casa não conseguimos muitas vezes ajudá-los. Acho a escola muito importante mesmo para os miúdos.*

*- I. Eu acho que já foi tudo dito. Não tenho nada a acrescentar.*

*- C. Eu tenho a acrescentar (risos). Sabes que eu sou sempre a voz discordante. Não, não é discordar! Acho que sim, acho que a escola é importante, transmite valores, experiências e acho que é como a LT disse, no fundo nós aqui na escola somos uma mini sociedade e temos que no fundo mais ou menos incentivá-los, mas também protegê-los. Acima de tudo acho que os devemos preparar para a sociedade que temos lá fora (...) devemos prepará-los para aquilo que de menos bom eles vão ter na sociedade. Porque eles vão encontrar coisas menos boas na sociedade. Porque nós aqui...por exemplo, os nossos meninos estão inseridos numa turma e quase sempre eles vão,*

vão sempre na mesma turma, andam sempre no mesmo grupo e aquele grupo funciona como uma protecção. Quer dizer, ninguém toca naqueles meninos, não é? É a nossa menina, o nosso fulano, o nosso sicrano, não é? E há ali um escudo protector que eu acho óptimo. Acho que aqueles miúdos estão preparados para aceitar a diferença e se isso for feito desde cedo eles vão ser pessoas muito mais tolerantes. Mas, quando eles saírem da escola eles não vão ter isso da parte de toda a gente, porque as pessoas não são todas tolerantes, nem são todas, pronto... não somos todos iguais e nem todos aceitamos bem esses miúdos! Então, eu acho que a escola realmente tem que passar esses valores aos meninos, mas também aos outros miúdos considerados normais para que eles se tornem cidadãos tolerantes e que aceitem bem a diferença, mas devem também preparar estes meninos ditos diferentes para aquilo que vão ter na sociedade.

- **P.** *No caso da minha filha, acho que a escola ensina muitas coisas importantes para a vida dela. Nota-se desde que aqui anda... ela aqui teve um bocadinho de sorte porque teve sempre boas professoras, tanto de apoio como nas piscinas e nota-se que há muitas coisinhas que aprende, as quais às vezes me surpreende pela positiva, coisas que eu pensava que ela não iria já buscar e ela já vai buscar, em certas conversas com a mãe, sobre trabalhos, sobre a higiene, sobre como lidar com as crianças, isso tudo é uma aprendizagem aqui, não é? Mas lá está, lá fora o mundo é outro!*

Na perspectiva dos entrevistados e tendo em conta as características dos alunos com atraso mental, a escola deve possuir um currículo essencialmente prático, e funcional, adequado à realidade de cada aluno, com o desenvolvimento de competências sociais e de autonomia, deve desenvolver as capacidades e motivação dos alunos, apoiar as suas iniciativas para dar os conteúdos curriculares, Ensinar, também, os alunos a defender-se dos preconceitos também se mostra importante na opinião de um entrevistado. Outro dos entrevistados refere que “a escola ensina o que deve ser ensinado” não existindo a necessidade de reformulação dos programas, “mas a necessidade melhorar porque em educação nada é definitivo”. Também se observa a incapacidade de actuação da escola por falta recursos:

- **F.** (...) *Devemo-nos aproximar da sociedade e atendendo a esse grupo de crianças devemos ter práticas funcionais, actividades muito direccionadas para o dia-a-dia. Não queremos criar grandes expectativas, porque certamente não as vamos ter, sim senhora, as práticas funcionais direccionadas aos seus...aos seus motivos, aos seus interesses.*

- **A.** *Acho que nos alunos com atraso mental, mais que o saber teórico, pô-lo a ler e a escrever podem ser coisas que ele não irá conseguir, é o saber, as práticas, competências práticas,*



competências sociais, o apanhar um autocarro, o saber ler um horário, saber gerir o dinheiro, ter a noção do dinheiro, também ter a noção da maneira como está em relação aos outros, da maneira como se pode proteger, trabalhar muito a autonomia.

- **LT.** Sim. Eu acho que o que a escola ensina é o que deve ser ensinado, não vejo necessidade de mudar os programas. Vejo, é necessidade de continuar e melhorar, porque em educação nada é definitivo.

- **M.** A senhora professora acabou de dizer. Para mim, acho que deve ensinar aquilo que as crianças devem fazer no dia-a-dia, aprender a ir à loja, fazer as suas comprinhas, saber fazer de comer, saber ser pessoas independentes, aprender a vestir-se, a fazer de comer, tudo da vida, fazer essas coisas, pronto, fazer comida. Aqueles que não são capazes de aprender a ler nem a escrever...ser autónomas delas próprias. Saber dirigir uma casa, pronto, como se costuma dizer.

- **I.** Eu acho que o essencial é ensiná-los a saber defender-se e a escola não ensina muito isso. Defender-se principalmente porque infelizmente tanto aqui na escola como lá fora esses miúdos são muitas vezes rotulados, não é? E chamam-lhe nomes e eu falo por mim, não sou deficiente mas pelo facto de ser preta... é verdade, não é? Rotulam tudo e ensiná-los a saber defender-se (...)

-**C.** Eu acho que é assim: a escola, os programas para estes miúdos têm que ser sempre diferentes e tendo em conta as capacidades e necessidades de cada um deles e as características. A escola sabe disso. Agora tudo depende também dos recursos que a escola tem, não é? E nem sempre a nossa escola, não estou a falar nesta escola, estou a falar mesmo na nossa, não tem os melhores recursos para satisfazer as necessidades destas crianças. Claro que tudo que às vezes o que as colegas disseram é verdade, tudo que o que seja mais prático é mais assimilável, não vale a pena bater no ceguinho (... )deve-se ensinar aquilo que realmente eles vão precisar, tendo em conta os interesses deles, as capacidades, as motivações deles e dos pais, obviamente. Mas eu acho que aí a escola tem um papel muito importante que é também...nós por vezes sabemos que nem todas as pessoas...como é que eu hei-de dizer isto sem ser mal interpretada? Nem todos os pais, nem todas as famílias aceitam bem o problema dos filhos, não é? E então às vezes teimam connosco a levá-los para um lado, quando nós achamos que o outro lado é melhor, e lá está, a escola deve também ter esse trabalho. Trabalho de mostrar à família o lado que nós achamos. Acho que nós também erramos, nós também somos humanos e também erramos, mas eu julgo que o lado pelo qual queremos seguir aquilo, porque é que devemos ir por aquele caminho e não pelo outro, tentar sensibilizar os pais para isso, os pais e a família em geral. Porque sabemos que essas coisas não são bem definidas, não são bem aceites, pronto claro que temos que ter isso em atenção, dependendo sempre dos recursos e acho também que deveremos dar, acho que é mesmo muito importante se nós pudermos diversificar os contextos, acho que é essencial, porque estar sempre na escola, sempre rodeada das mesmas pessoas, isso torna o ambiente muito mais familiar,

*obviamente, e eles precisam dessa protecção, sem dúvida, mas eles quando saírem da escola não vão ter esse contexto, só o vão ter na família. A família vai sempre proteger aquela criança, vai sempre dar-lhe o que acha de melhor, tal como a escola faz. Agora a sociedade não o vai fazer, pelo menos a sociedade toda, não é?*

*- P. Eu acho que os programas devem ser adequados à realidade de cada aluno.*

Verificamos pelas respostas proferidas que os professores principalmente do ensino regular possuem lacunas em termos de formação, que se encontram demasiado presos a um programa para trabalhar com os alunos, existindo a necessidade de rever a sua formação inicial. Verifica-se uma maior preparação por parte dos professores de educação especial que desenvolveram competências específicas para lidar com os alunos tal como estes se revelam.

Apuramos também através de uma opinião que a procura da formação para trabalhar com as características dos alunos enunciadas depende muito da própria vontade do professor:

*- I. Os professores a nível geral, não. Ou têm uma sensibilidade para a questão ou então aquele professor comum não está preparado, porque a sua formação académica teve uma disciplina. Lembro-me do meu curso e tive apenas uma disciplina, no curso todo, é muito pouco, se a gente não tem interesse pela área, se não vai tendo alunos ao longo do nosso percurso profissional e se não se vai dedicando é muito complicado.*

*- F. Hoje em dia já se nota nos professores, todos em geral, vá lá, uma certa atenção e um certo interesse por estas crianças, o que não se via realmente aqui há uns anos atrás (...) Portanto, acho que houve uma certa progressão mesmo a nível do sistema no seu geral. Mas, penso que os professores de educação especial estão melhor preparados. O facto de o professor ser especializado, o próprio nome indica que tem competências, desenvolveu competências específicas para. Depois lá está, como as colegas estavam a dizer, se há interesse, se há uma pesquisa, se há uma motivação pessoal para procurar novas técnicas e métodos para trabalhar com determinados alunos podem fazê-lo, mas um professor especializado relativamente a um professor de ensino regular, só isso faz a diferença.*

*- A. Concordo com a progressão, agora ao nível da formação eu acho que nem todos os professores podem ter interesses pessoais ou vontade de trabalhar com este tipo de alunos e às vezes as características pessoais também influenciam o tipo de trabalho deles. Também formação a nível teórico e prático para quem tem aquele tipo de problemática porque a formação vai depender do professor, vai depender da vontade dele de ir pesquisar e de ter. Sabemos que na*

*formação base não há formação sobre este tipo de problemáticas. Por isso, em geral a formação do professor não acho que esteja adequada para lidar com estes tipos de problemáticas.*

*- L. Das duas uma, ou há muito boa vontade, muito interesse e muita carolice ou então não há nada. Pronto...as pessoas, o professor do regular, vinte e tal alunos e é essa a realidade, é dividir o tempo por vinte e tal e mais nada. Não têm hipóteses de fazer mais nada porque a vinte e tal acrescenta-se mais cinco ou seis turmas e não se pode fazer milagres. Acho que não.*

*- A. Deve procurar formação, sim, não é? Mas isso também depende de cada professor de...de cada professor e de cada característica, isso é de acordo com cada profissional (...)*

*- LT. Eu concordo com a A. Em termos de formação há uma lacuna em relação aos outros professores e acho sinceramente ...é a minha opinião, que não estão preparados para lidar com este tipo de miúdos com atraso mental. Eu acho que temos professores muito presos a um programa (...)*

*- M. Ora bem, preparados, eu não digo que estejam preparados, não é? Porque... é como digo a gente... já por isso há estes professores de ensino especial, que estão preparados para isso mesmo, não é? Uma professora de matemática, uma professora de português, de inglês, de francês claro que não estão preparados para lidar com este tipo de crianças. Embora as crianças, algumas participem nas aulas, mas coitadinhas estão ali... não é? Não, para mim, não estão preparados como os do ensino especial, não é?*

Aferimos, também, que para além da formação há características inerentes a determinados profissionais, factores pessoais que conferem aos professores melhores requisitos para lidar com as diferenças nos alunos, e que se traduzem em formas peculiares de ser e de agir, na sensibilidade que se tem, no jeito e vocação para o desempenho da profissão, é o gostar do que se faz:

*- M. Sim, ora bem, há professores e professores, têm outras maneiras. Uns têm umas maneiras outros têm outras maneiras, as maneiras não são todas iguais, não é? São mais... suponhamos uma professora de matemática pode estar mais preparada do que uma professora de português, mais...para aquela criança, do que outras, não é? Penso... a minha maneira é assim de pensar (...)*

*- P. (...) Há professores que não estão preparados. Que não dão aquele apoio necessário, mas também depende do jeito que cada um tem.*

*- L. (...) Mas o certo é que o facto de eles estarem na turma também faz com que muitas vezes se apercebam que o professor não chega a eles, mas eles até com os outros colegas...eu vejo que com alguns miúdos daqui juntam-se a um colega que depois é capaz de lhe explicar*

*determinadas coisas que ele quer saber e muitas vezes os pares são muito importantes, também na forma como eles aprendem. Acho que a nível de formação inicial os professores precisavam de ter mais disciplinas ligadas às diferentes problemáticas. Não há problemas só de meninos com deficiência mental, mas alguns miúdos que têm outro tipo de problemas que teriam que ser tratados de outra forma e que não estão a ser neste momento (...)*

*- I. (...) Eu acho que depende também da sensibilidade das pessoas (...) Alguns interessam-se e isso nota-se, mas há outros que não (...) Porque tem de se gostar, porque se não é muito complicado. Porque é como a L dizia, não só para os meninos de ensino especial mas há outros que têm outros problemas e que se o professor só estiver canalizado para trabalhar para meninos ditos normais, os outros vão ser postos de parte da mesma maneira como o menino de ensino especial. Eu trabalho em várias escolas e vou vendo ...e isso, não é? Mas apercebemo-nos de várias lacunas ou erros, pronto, é o sistema.*

*- C. Eu sou sempre a última a falar e é um problema para mim (risos). Estou a brincar! Eu vou inovar! É assim, é óbvio que nós que estudamos a evolução da educação especial, sabemos muito bem que houve uma evolução muito grande e claro que nem tudo está bem, não está, porque senão estava tudo feito e não pode ser, não é? Como diz a I, é óbvio que tudo depende da sensibilidade, eu acho que todas nós que estamos na educação especial, penso eu que...porque conheço outros casos mais recentes que não é assim, mas nós que estamos aqui, eu acho que estamos por vocação e não por necessidade, pronto. É como tudo. Agora há necessidade de ...de colocação e as pessoas vêem a educação especial como um escape para uma colocação mais próxima. Percebes? Nós não fazemos parte desse grupo. Nós estamos na educação especial por vocação, porque gostamos, porque achamos que podemos contribuir para o sucesso daquelas crianças ou...pronto. Agora formação? Precisamos de muita, muita formação, a começar pela formação inicial. No meu curso tive NEE, uma...tive três anos dessa disciplina, mas aprendi muito pouco, porque vamos para...nós aprendemos a teoria, as características de determinada síndrome ou...agora como trabalhar com elas, ninguém nos vai ensinar. Ninguém. Não há uma fórmula para te desenvolver com um menino com deficiência mental, com o menino com hiperactividade...nós no dia-a-dia temos que aprender a lidar com eles e ver aquilo que eles reagem melhor. Em relação aos colegas do ensino regular há muito bons colegas, colegas que estão atentos, que fazem, que têm uma planificação específica para aquele aluno, que se preocupam se o texto é indicado ou não como dizia a L, e há outros que não, há outros que não, que pronto...que não são tão preocupados, que vêm mais a turma. Se calhar o sistema também é que não está ainda bem delineado, porque também isto é tudo gerido por razões economicistas, se calhar, não tenho a certeza que nós precisávamos de mais professores de ensino especial nas escolas. Não somos suficientes. O governo acha que deve continuar assim e quem sou eu para dizer o contrário (...) A inclusão para mim não se limita a ter o menino com qualquer problema numa sala de aula. Para mim inclusão*

*vai muito mais além. É fazer com que aquele menino participe em todas as actividades sejam elas quais forem, não é? Se há um passeio aquele menino deve ir com a turma ou com os colegas, porque isso também muitas vezes não acontece, não por culpa dos professores, porque eu acho que os professores até tentam sensibilizar para que as crianças vão. Muitas vezes os pais têm um certo receio que aconteça alguma coisa, mas eu acho que isso faz parte da vida, o correr riscos faz parte da vida. Porque eles lá fora também vão correr (...) Viver é um risco, não é? E portanto eu acho que lá está, é o que eu dizia há bocado, os contextos têm que se diversificar e quanto à formação, que quem quer ter formação procura-a, não é? Porque é mesmo uma questão de interesse e se nós nos sentirmos incapazes eu acho que devemos procurar, mas nem sempre é fácil na área da educação especial. A oferta de formação é muito pouca, é muito pouca mesmo.*

Educar e formar um jovem com atraso mental para ingressar na vida activa na perspectiva dos entrevistados passa por uma série de requisitos que passamos a descrever e que se relacionam com o seguinte: proporcionar ao aluno numa primeira fase no interior da escola, pequenos estágios posteriormente passar para outros estágios no exterior, acompanhar devidamente o aluno nesse processo, proporcionar-lhe o máximo de vivências e actividades, convivência com diversas realidades tendo em conta os seus interesses e motivações, desenvolvimento de competências sociais e a autonomia, possuir o aluno o máximo de tempo na sociedade, fazer tarefas concretas e práticas o mais aproximadas possível com a realidade e sempre com um adequado acompanhamento do aluno. Para isso a escola deve abrir-se e estabelecer uma forte ligação ao exterior, estabelecer o máximo de protocolos e trabalhar em equipa.

*- F. A escola pode preparar os alunos numa primeira fase cá dentro até em pequenos estágios como por exemplo, no bar, na biblioteca, reprografia...e depois deve ser através de estágios, com instituições no exterior, com protocolos. É preciso que os alunos convivam com outras realidades. É necessário aderir ao exterior.*

*- P. Ora bem, na minha maneira de ver a escola, isto tem que partir um bocadinho de todos, da escola, da minha filha e dos pais. Abrir as portas da escola seria bom, mas as barreiras lá de fora? (...) Depois quando chegam lá fora as coisas são diferentes! Às vezes até são integrados em sítios que as próprias partes que os vão integrar estão em desacordo. É quase uma obrigação, não é? Sabemos perfeitamente que estamos neste mundo onde há partes onde dizem, sim senhor está bem, porque há algo benéfico por trás. Não é dizer assim: eu vou ajudar e vamos dar esta oportunidade a este jovem, não é? Ao nível da escola a minha filhinha está bem. Os professores colaboram muito no que podem. A escola em si tem dado muito à minha filha e está a*

*tentar prepará-la o melhor possível. O mal é os entraves depois lá fora, não é? Sabemos que há instituições onde acolhem, sim senhor, onde acolhem em si, mas não estão a olhar bem para a pessoa, é quase por ser pressionados, percebe? Eu infelizmente já corri muito mundo, já sofri muito, já aprendi muito, os estudos não são muitos, mas o dia-a-dia, as noites, os km, enfim, muita coisa eu aprendi (...)*

*- L. Então desculpe, mas o nosso trabalho então não está a ser bom, porque o nosso objectivo em termos de transição para a vida activa...não é fazê-la sofrer quando se afastar da escola. O nosso objectivo é exactamente esse, é fazer um lançamento sem grandes rupturas.*

*- P. A minha filha prende-se muito. Fosse daqui fosse de outra escola, sei que a mudança para ela não seria boa. Há pessoas também que não lidam tão bem com as mudanças. Ela em si faz um globo da escola. A escolinha para ela é um globo. Ela passa aqui na escolinha ao fim de semana e vê uma barraquinha aqui montada e diz: ó pai olha a nossa barraquinha da escola. A escola para ela é o globo todo. Ela quando sair da escola vai sofrer.*

*- L. Pois, se calhar não estamos a preparar bem a transição, pois, não sei.*

*- I. Se calhar para o próximo ano uma das estratégias a utilizar é ela passar menos tempo aqui na escola, ou seja mais lá fora.*

*- P. Depois também é assim: ela não irá sofrer tanto depois se nós um dia lhe arranjarmos um local ou um sítio que ela goste, onde lhe dá aquela força! Por exemplo, temos uma situação que eu notei que para ela ser capaz de esquecer recreios e amigos e que ela vá, precisa de ter coisas que goste de fazer. Gosta é de tirar cafés, de servir batatas, servir isto e aquilo...está a perceber? Ela quer uma coisa...isso ela gostava. E ela então aí já esquecia um pouco os colegas, as suas brincadeiras, as amigas, porque estava sempre à procura... sentia...eu acho que ela gostava de uma coisa que saiba e consiga fazer, sentir-se útil à sociedade.*

*- A. Qualquer transição na vida da pessoa seja em que idade for implica sofrimento porque implica a mudança. E quando se fala em mudança, a mudança traz medo e o medo é sofrimento. Portanto é uma nova adaptação como outra qualquer que a C está a passar. A transição deve ser acompanhada pela família e por quem esteja à volta dela, mas é indispensável para o percurso da C. Portanto, tem que se alertar porque apesar de ser difícil faz parte da vida dela e vai fazê-la crescer, vai fazê-la amadurecer, como em qualquer outra situação da vida dela. E também estar a evitar que ela sofra é estar quase a passar a mensagem que na vida não há sofrimento, quando isso não é verdade. Portanto, estamos a fazê-la crescer e o afecto não pode ser desprendido. A escola faz aquilo que pode e consegue, agora não conseguimos garantir que depois quem está lá fora dê as respostas que estamos à espera, não é?*

*- F. O sofrimento é inevitável. Eu por exemplo, ando sempre de escola em escola. Eu acho que o sofrimento é inevitável, é claro que devemos minimizá-lo quando é possível. Faz parte da vida.*

- **P.** *A C tem três objectivos: infantário, bar ou fazer recados mas com papéis, tipo biblioteca.*

- **A.** *Para além do que a F disse, com o aumento dos recursos das escolas e com uma ligação forte com a comunidade. Acho que são dois pontos importantes para além...porque sem os recursos humanos, para além dos económicos, não é? Fica difícil fazer a transição não é? Mas agora dentro da escola sem os recursos é tentar fazer a transição através das competências sociais dentro da escola. Trabalhar as competências sociais, a autonomia, aquilo que foi referido inicialmente.*

- **LT.** *Isso dava um livro, quase. É uma pergunta que dava mesmo para escrever um livro. É muito difícil, mas primeiro eu acho que começa a primeira fase... começa pelo o que a F disse, por abordar o aluno sobre o que ele gosta o que é que não gosta, o que os pais esperam dele, o que é que...em que contextos é que nós também achamos que ele possa ser feliz e independente e autónomo e a partir daí na escola proporcionar-lhe o máximo de vivências e de actividades úteis e possíveis para que ele consiga funcionar naquele contexto. Penso que a melhor forma de formar um aluno com atraso mental para que ele seja um agente verdadeiro na sociedade, é tê-lo o máximo possível na sociedade e ajudá-lo o máximo possível nessa vivência, fazendo tarefas concretas, práticas, as mais aproximadas possíveis com a realidade e com a realidade futura que ele vai ter. Acho que passa por aí.*

- **M.** *(...) Tem que a conhecer primeiro e saber o que é que ela gosta da vida. E o que ela gosta é de bordar! Para ela o bordar... temos que a preparar para isso, porque o que ela gosta mais neste mundo é de uma agulha, uma tesoura e um papelão!*

Podemos proporcionar aos alunos muitas coisas favoráveis à sua formação e educação: a colaboração estreita com os pais, conhecer adequadamente o contexto familiar e expectativas em relação aos filhos, descobrir soluções em conjunto, fornecer aos alunos várias experiências de acordo com os seus interesses mas também com as suas capacidades, proporcionar o tempo necessário para que os alunos consigam amadurecer as suas ideias e solidifiquem efectivamente o que gostam ou não de fazer:

- **M.** *Eu em casa faço. Ela em casa sacrifica-se, corta daqui, prega acolá, e está ali horas! Agora na escola não sei. A escola agora tem que ver a melhor maneira decerto, não sei. Porque ela o bordo para ela...para mim é o bordo porque ela adora aquilo! Mas desde miúda pequenina! (risos). Agora a escola...se a poder integrar...aí na casa do risco, como nessas casas, essas coisas todas...ela adora aquilo!*

- **L.** Para mim o mais importante é conhecer exactamente o contexto onde vive o miúdo e quais são as expectativas que a família tem e depois a partir daí, nós conhecendo tudo muito bem, aí podemos começar nós escola a tentar delinear um projecto para ele. Porque as expectativas que eles têm, as expectativas que a família tem é muito importante, porque eu já tive muitos alunos e muitos deles até conseguiram resolver a sua transição para a vida activa através da própria família ou através do próprio negócio da família ou daquilo que a família faz, por isso eu acho que partindo daí, nós conseguimos sempre fazer alguma coisa (...) A partir da família, depois a comunidade em si, a freguesia em si, imaginemos. Porque mesmo a nível das juntas de freguesia muitas vezes e a nível dos agentes económicos do meio onde eles estão inseridos pode-se fazer sempre um bom trabalho.

- **I.** Além do que já foi dito, eu acho que é assim, tanto um jovem com atraso mental como um jovem em idade dos meninos que nós temos aqui, é um bocado complicado eles dizerem-nos já o que gostariam de fazer. Eu acho que ainda andam meios perdidos, não sabem. E acho que é assim, nós escola temos ajudado, perguntar à família também, já há sítios onde eles possam experimentar e depois a partir dessa experiência, também perguntar se querem continuar, ou se preferiam fazer experiências noutra sítio. Eu acho que é dar-lhe hipótese, mas não é só dizer-lhe, pronto, gostavas disso, vais fazer isso.

Posso não ter hipóteses de por exemplo, levar...eu por exemplo, lembro-me que a S queria no ano passado estar numa padaria. Ela realmente está num café, mas ela não está a fazer o que ela queria, porque ela queria estar numa padaria, porque era mesmo a padaria que ela queria. Ela queria fazer pão, bolos, cozinhar, era o que ela queria. Já lá fui e a senhora disse-me que ela queria estar numa fábrica, não preferia estar ali. E se eu lhe puder dar a oportunidade de ela depois experimentar outra coisa e ver se realmente ver o que gosta... eu acho que é mais isso, porque é muito complicado eles saberem já precisamente hoje o que realmente querem. Hoje querem bordar, amanhã já não querem. É o que eu acho.

- **C.** Eu concordo um bocadinho, acho que nesta idade os miúdos não têm noção daquilo que querem ser, porque os outros também não têm, não é? Os miúdos chegam ao 9º ano e têm de fazer uma opção e é por isso que a A está ali assoberbada com a orientação vocacional, porque eles estão todos muito confusos, porque é uma idade em que é muito complicado fazer opções. Nós sabemos se...no décimo ano temos que seguir uma via, não é? Se eu me enganar na via eu tenho de voltar atrás, porque não há opção. Com estes meninos é exactamente a mesma coisa. Eles também não têm maturidade para saberem se querem isto ou aquilo, agora claro que têm os seus gostos, têm as suas preferências, não é? Agora nós escola, também, e eu concordo plenamente com aquilo que a L disse, temos que ver as expectativas da família, ver os gostos e capacidades, porque às vezes os gostos não condizem com as capacidades dos alunos e ver se realmente, se aquele é o melhor caminho, se é por ali. E mesmo que não seja eu acho que a escola deve proporcionar esse



*caminho, se puder, se tiver recursos. Deve proporcionar aquele caminho para também mostrar à família e ao próprio aluno que se calhar não é bem por ali. E continuo a dizer que os contextos diversificados são muito, muito importantes, porque como a I dizia: nós queremos ir por ali, depois queremos ir por acolá. Por exemplo, no caso da S, realmente falaste nisso e é verdade. A S que parece uma menina toda decidida, no ano passado queria fazer uma coisa e este ano já quer fazer outra. E eles vão mudando, não é? Não quer dizer que isto aconteça com todos os meninos, não é? Temos é que de facto ver os interesses, as capacidades e as expectativas. A escola, como disse a A e muito bem, deve também aproveitar os recursos da comunidade, principalmente da comunidade próxima, pronto porque nós sabemos muito bem que às vezes é complicado a questão dos transportes, transportá-los para aqui ou para acolá porque até encontramos empresas que estejam interessadas em acolher este tipo de meninos, mas depois esbarramos com outras barreiras, que é quem paga os transportes (...). É assim, eu sei que os pais não se preocupam muito com estas questões, mas eu é uma das questões que me preocupa mais. Quando um professor ou um colega me vem dizer: e se fizéssemos aquilo? Ai sim senhor, mas depois quem é que paga? A escola não tem recursos, depois é a DREN, é a câmara...no ano passado os PIT que nós temos ...que nós tínhamos projectado em parceria com a CERCI, ficaram em águas de bacalhau, como se costuma dizer, porque ninguém se entendia quanto às competências. Ninguém sabia muito bem. A Direcção regional dizia que a competência do pagamento dos transportes era da autarquia e a autarquia dizia que não era e depois andamos nisto um ano inteiro. Quem é que paga o quê? Não é? E são constrangimentos que sei que passam ao lado de qualquer pessoa porque, pronto...porque não são problemas deles, mas são meus porque eu é que ando todos os dias a telefonar para aqui e para acolá a ver quem é que vai transportar. (...) Porque de facto, nós levamos os miúdos a ter outras experiências e a contactar com actividades que eles aqui não tinham e podem, e está a ser uma experiência enriquecedora. Eu acho que é sempre enriquecedor. Nem que seja para o aluno dizer não é isto que eu quero, não é? Nem que seja para ele dizer isso. Eu acho que devemos experimentar, devemos testar, porque nem sempre, nem sempre...às vezes nós dizemos: olha, perdemos um ano. Não, eu não acho que perdemos um ano. Nós num ano chegamos à conclusão que não era por ali, ou que era, não é? E eu acho que isso é muito importante. Se nós precisamos de mais um ano, vamos mais um ano. Acho ...ou seja o que eu acho é que a escola tem o dever de fazer, procurar o máximo de parcerias, o máximo, porque quanto mais parcerias conseguirmos fazer com a comunidade, com empresas, seja com o que for, mais resposta podemos dar, respostas mais diversificadas. E os alunos poderão experimentar e se não for, se este ano não for por aqui, para o ano vai-se por ali e se para o ano for para continuar vamos continuar, mas acho que a escola é importante nessa perspectiva.*

Do ponto de vista de um entrevistado o desenvolvimento de PIT's limitados ao espaço escolar tem a ver com alguns factores nomeadamente com a protecção que a escola proporciona aos seus alunos, a falta de “lembrança” por parte dos profissionais, e a necessidade de outras respostas tendo em conta o aumento do número PIT's nas escolas:

*- I. Ora bem...que nós nunca...eu acho que nós os protegemos muito e foi também...se calhar ninguém se ter lembrado, se calhar vamos pensar em levá-los lá para fora para ver como é que eles reagem, se os pais vão aceitar ou não e como é que corre, não é? Foi mais...eu acho que chegou o momento...no início tínhamos poucos, mas nós agora temos muitos miúdos e acho que a escola acaba por não lhe dar resposta a todos os miúdos que estão a fazer PIT e depois já começa a ser uma coisa muito repetitiva e também, eles dizem: eu faço isto, eu faço aquilo, mas já começa a ser tudo muito repetitivo, já não há nada de novo para eles experimentarem.*

No sentido de não limitar e não prejudicar o desenvolvimento dos PIT's dos alunos, a escola pensa alterar a sua rotina e abrir-se ao exterior, conseguir uma parceria com a CERCI. Vislumbrar mais oportunidades não parece ser tarefa fácil:

*- I. Levá-los lá para fora é necessário. Eu acho prejudicial não os levar, mas não temos muitas hipóteses. Este ano estamos a experimentar na CERCI, para já está a correr bem. Os miúdos estão a gostar. Não estou a dizer que...no início ficaram um bocado renitentes e ainda estão meio renitentes e dizem: porque eu preferia estar no café...porque a outra faz bolos e doces e assim...é mesmo isso (...) Porque depois é o que a C diz, depois depende dos transportes. Depende também da comunidade de aceitar ou não os meninos, porque é também um bocado complicado. Depende principalmente das boas vontades. Eu acho...principalmente... porque eu até fui falar ao café, as senhoras foram muito... disseram que não tinha mal nenhum, mas depois como é que vai ser... e eu tive que ir falar com o dono do café mesmo, e não está tudo bem... pois o dono é que decide. E às vezes...*

*- C. Ó I, eu tenho tanta coisa para te dizer que nem sei por onde hei-de começar. Até tenho medo de me perder. Porque é assim, isso dos interesses, capacidades, expectativas, é tudo verdade. Mas primeiro temos que ver que oportunidades são que a sociedade nos dá. É que nós podemos, os miúdos podem interessar-se por uma área ou outra ou outra, mas se nós não tivermos parceiros que nos dê a mão, não vale a pena ir por aí. É o primeiro ano de facto que nós estamos a ter PIT lá fora, mas já tentamos várias vezes. Porque por exemplo, não sei se te recordas, para o P tentamos arranjar e arranjam, uma oficina, porque a expectativa e o gosto dele era mecânica e nós arranjam um mecânico que o vinha trazer e até levava, e o vinha trazer, mas isso não é possível.*

*Nós temos que ter um transporte assegurado pela escola, com seguro escolar, não pode ser uma particular a fazê-lo, nós todos sabemos disso. Portanto o que eu quero deixar aqui claro é que a escola às vezes não dá ou não consegue dar aquilo que os meninos querem porque nós não temos parceiros e porque também na escola não temos recursos para, não é? E isso é a primeira coisa. Portanto, primeiro nós temos que ver as oportunidades que nos dão, das parcerias possíveis e daquilo que nós com essas parcerias podemos fazer e desenvolver e depois sentar...porque é assim: não vale a pena estar a criar grandes expectativas num aluno, olha tu gostas disso vamos tentar, parte para ali, se nós sabemos que vai ser muito difícil. No fundo estamos a criar uma expectativa no aluno e na família que depois a escola não vai ser capaz de concretizar. E nós já tivemos um caso desses e por isso é que eu tenho muito cuidado com isso. Porque já nos prometeram uma coisa e depois falharam-nos e foi uma frustração enorme para o aluno e para a família e conseqüentemente para a escola que viu o aluno que também sofre, não é? Isso já foi há alguns anos e eu já cá estava e pronto não foi muito agradável, mas pronto nós realmente temos que ter em atenção as expectativas da família do aluno, os interesses, as capacidades, mas primeiro temos que fazer a sondagem, uma ...como dizem os economicistas um estudo do mercado, para vermos com aquilo que podemos contar para depois tentar encaminhar os meninos. Depois eu acho que a escola, mesmo os PIT dentro da escola têm que conferir ou têm que dar aos alunos, têm de dotar os alunos de competências e de autonomia, de responsabilidade, deve-lhe dar as aprendizagens significativas, ou seja eu não quero ter um aluno no bar se ele não está a fazer nada. O que é que faz um alunos no bar? Pode fazer a seriação de produtos, pode fazer... porque aquela parte de ...porque depois é preciso... há regras de funcionamento dum bar de uma cantina. Por exemplo, na cantina nós já tivemos um PIT na cantina, por exemplo. Mas depois desde que por exemplo aqui a escola, a cantina, o refeitório está entregue a uma empresa. As empresas depois não são muito sensíveis a isso, porque há normas de higiene e limpeza e outras coisas que às vezes as pessoas nem sabem não é? Normas específicas dos funcionários que estão dentro do refeitório que se o aluno for para lá também tem que fazer. E nem sempre as empresas aceitam. Por isso é que... nós tivemos aqui um, mas não tivemos mais nenhum. E a L teve aqui no último ano em que a cozinha era nossa, porque desde que começou a ser uma empresa, aquilo está concessionado, nunca mais podemos ter. Agora o que me interessa a mim é realmente é que os alunos estejam a fazer algo que gostem, mas algo que estejam a aprender alguma coisa. Se for só para passar tempo não vale a pena investir, não é? E às vezes, eles estão indecisos e não querem ir, e não querem ir, nós devemos, nós temos a missão de incentivar, de os motivar, de insistir com eles porque muitas vezes eles não querem hoje, mas já querem amanhã. Eu sei que também quando vimos trabalhar nem sempre vimos com a mesma disposição e os meninos é igual, não é? Só que eu vejo, também, não só em relação ao PIT mas em relação a tudo, eu não vejo a educação especial como uma redoma, eu vejo a educação especial como uma porta aberta, como algo que*

*deve... a educação especial e os professores devem tentar abrir caminho para que a inclusão seja efectiva, não só na escola mas na sociedade e para isso é preciso dotá-los de competências. E para os dotar de competências é preciso dar-lhes actividades e essas actividades têm que lhe proporcionar aprendizagens significativas, para que aquilo que está a fazer seja coerente e faça sentido para o aluno, não é? Eu acho que estar a fazer por fazer...pronto.*

Existem PIT's que se foram fazendo no interior da escola e posteriormente no exterior, embora as relações com o exterior assumidamente se iniciassem apenas no presente ano lectivo:

- **A.** *A transição que estamos a fazer é com parcerias com o exterior e também num primeiro momento pelo que me está a parecer, fazem primeiro aqui na escola e depois no ano seguinte fazem no exterior.*

- **I.** *Este ano foi a primeira vez que desenvolvemos um PIT no exterior, de resto tem sido sempre aqui.*

- **LT.** *Em primeiro de tudo a escola faz um projecto, faz um plano e tenta cumprir esse plano e esse plano vai de encontro àquilo que supostamente, a família e o aluno espera dele num futuro próximo. O que eu posso dizer em termos da S... é o primeiro ano que estou a trabalhar com PIT's. Eu estive sempre no primeiro ciclo. Este é o primeiro ano que estou a trabalhar com PIT e posso dizer que em relação à S o que eu vejo é um plano individual de transição que eu vejo com sucesso. É certo que a S é indecisa e não sabe muito bem o que quer, mas vejo-a contente, vejo-a feliz e vejo-a também perspectivar tirar um curso de panificação. No fundo está ali no ramo, mas vejo que ela está a adquirir competências na realidade, na sociedade, num organismo da sociedade, digamos, numa confeitaria e está a fazê-lo bem, está a ter muito sucesso. Penso que é assim que nós organizamos um plano individual de transição.*

- **M.** *Tem contribuído, tem feito o mais que pode. Também não pode fazer milagres, não é? Mas também o que é que eles podem fazer mais? Para mim estão a trabalhar perfeitamente. Nada tenho mais a acrescentar. Mais nada tenho. Acho que elas estão a trabalhar.*

- **LT.** *Mas acha que ela aqui na escola já aprendeu alguma coisa que fosse útil em casa?*

- **M.** *Sim, sim. Tem aprendido. Ela aqui na escola fez coisas que em casa não fazia. Porque ela quando veio para aqui, eu até tinha medo de a mandar para aqui, coitadinha eu não queria mandá-la para aqui. A professora L lembra-se que eu estava com muito medo, e graças a Deus ela hoje...ela pronto...ela quando veio para aqui tinha 14 anos. Não fazia nada em casa. Era um bebé mesmo. Ela agora faz, já lava uma loiça, faz muita coisa. Ela também diz: eu na escola vou carregar o tabuleiro, vou carregar o cartão, vou fazer isto, vou fazer aquilo. Ela quando veio para*

*aqui não fazia nada disso. E como ela era assim, nós protegíamos mais, com medo que a miúda não conseguisse, mas ela consegue, ela é capaz. E a escola tem-na ajudado.*

*- I. (...) Eu acho que a primeira preparação é feita aqui na sala. Que nós falamos muito com eles e pelo menos eu falo por mim, conversamos com os miúdos, e mesmo que eles digam: ai eu antes gostava de fazer isto, nós até tentámos que tu faças isto, se calhar vais experimentar isto, se não gostares desistes, se gostares até podes continuar. Eu acho que, pronto, aqui a escola nós...este foi o primeiro ano que os meninos foram fazer o PIT lá fora é uma experiência, não é? Não está a correr mal, porque eles até estão a gostar, eu pelo menos vejo a ânsia deles.*

Na perspectiva do órgão de gestão a escola sozinha é muito limitada para desenvolver nos seus alunos aprendizagens significativas, o interior da escola por si só limita os alunos e não os prepara convenientemente para o seu futuro. Para além disso há outras agravantes que se prendem com a falta de recursos humanos, mediadores, tutores, pessoal para assessorar e pessoas interessadas. Falta os recursos humanos materiais e financeiros e pessoal para assessoria.

As lacunas existentes parecem não favorecer a inversão desta tendência na medida em que não é fácil conquistar a receptividade do exterior.

*- C. Nós temos muitas limitações aqui na escola. Nós aqui o que é que podemos pôr os meninos a fazer? Ou andar com uma funcionária na limpeza, não é? Porque as funcionárias limpam o pó, passam o dia a limpar. Mas é verdade. E isso nós podemos fazer. Podemos...as meninas principalmente, porque em casa precisam fazer, não é? De limpar de saber como fazer a limpeza, que detergentes utilizar, como utilizar, pronto tudo bem, podemos fazer isso. Na parte do bar já temos algumas limitações, porque há facas, há cortes, não é? Há torradeiras, há máquinas de café...*

*- C. Falta-nos tudo. (risos) Falta-nos de tudo. Porque nós primeiro precisávamos de recursos humanos e eu quando falo de recursos humanos falo em número com certeza. Precisávamos de maior número de professores, mas também precisávamos de professores interessados e porque fazer tutoria a um aluno com deficiência mental não é fazer tutoria a um aluno qualquer, não é? Por exemplo, os meninos que fazem o PIT no bar, a funcionária está lá e supervisiona e faz essas coisas, mas ela ou há-de fazer o seu trabalho, porque depois vem o intervalo e depois é preciso estar tudo prontinho, tudo certinho, pão cortado... é que só quem vê isto no dia-a-dia é que entende. É preciso estar tudo preparado para quando tocar, os alunos que é uma enchente de alunos se dar ...vazão àquilo, ou há-de estar com o aluno a assinar-lhe a cortar o*

*pão...nem deviam estar lá sem lenço na cabeça por causa dos cabelos, por causa dessas normas todas que nós vamos fechando os olhos mas...temos dificuldade. Pronto e depois como a capacidade dos alunos e aquilo que eles podem fazer no bar não é assim muito...o que é que eles podem fazer? Há dias que chegam produtos...eles põe-nos nos sítios, nas prateleiras e seriam-nos. Aqui são os chocolates...e até fazem as contagens, que até acho importante. Mas depois de isso feito está feito. E depois, no dia seguinte o que é se vai fazer? Novamente a mesma coisa? Os alunos começam a ficar entediados e o funcionário também. Além do bar o que é que temos mais? Podemos ter a reprografia. Nós aqui não lidamos muito com dinheiro, porque senão era ótimo, não é? Quando nós antes de ter o sistema do cartão os meninos iam para lá e faziam trocos sob a supervisão do funcionário, era uma mais-valia. Agora não. Até que ponto é que é útil estar ali um aluno? Noventa minutos, ou quarenta e cinco, o que for, se calhar até mais. Tirámos umas fotocópias, fazemos uns recados, que também acho importante, não é? Muitos deles até se tu deres uma ordem com duas ordens na mesma frase, eles se calhar fazem a primeira e a segunda já não fazem, mas isso é tudo importante, mas até que ponto é que devemos manter isso durante um ano? Não sei se é significativo. Não sei. Por isso é que eu acho que isso é importante durante um tempo limitado, um tempo limitado. Depois acho que temos que canalizar os meninos para outros sítios. Nós este ano temos aqui um projecto que eu acho que está a correr muito bem. Sou eu e a I que estamos à frente desse projecto e em que criamos áreas diferentes para os meninos não estarem sempre nos mesmos sítios, nomeadamente na sala de educação especial. Exactamente para abrir caminhos e não...*

Na opinião dos restantes entrevistados apercebemo-nos, igualmente, de muitas limitações:

- **I.** *Segregar. Estamos limitados porque não há espaço.*

- **P.** *(...) Eu acho que sou um bocadinho pequenino para falar talvez disso, mas acho que a escola em si devia conseguir mais certas coisas. Isto é uma conversa aberta. Eu acho que a DREN é uma das partes que barra muitas coisas. Barra muitas situações e eu vou dar um exemplo. Tenho sempre problemas para colocar a papelada em dia da C, e isto é todos os anos. Não são claros e acho que aqui na escola devem, também, complicar a vida.*

- **F.** *Nós muitas vezes queremos trabalhar a funcionalidade e temos que nos cingir à escola por falta de recursos humanos. Queremos ir para o exterior, não temos transportes. Não temos quem nos acompanhe, porque no fundo a funcionalidade deles é lá fora, mas só temos hipóteses cá dentro, quando deveria ser no exterior. Era na sociedade, era ir a um café, ir a um supermercado...e nós a nível humano e não só, também a nível de material que é o caso dos transportes não temos e isso é grave. O que se pratica dentro da escola deve ser experimentado lá*

*fora em contexto real. Para sairmos da escola temos que avisar com antecedência de meio ano para autorizar para aquele dia. E estes alunos não são para aquele dia é para agora. Falta pessoal para assessoria. Deveria existir alguém sem componente lectiva a fazer a ponte com o exterior que é indispensável numa escola.*

*- L. Falta mais coisas, falta uma sala maior, falta material didáctico, falta software didáctico, falta dinheiro para comprar isso, não somos nós que temos que ter, mas... falta. Quando temos uns tostões andamos a escolher isto e aquilo mas sempre de forma muito limitada, dentro do que há e falta pessoas com formação.*

*- C. Falta agilidade na burocracia que é com o que constantemente me debato. Ainda agora cheguei atrasada por uma dessas questões. Realmente penso que o ministério da educação tem que alterar algumas coisas porque uma criança que é de NEE, não deveria ser necessário, todos os anos ser necessário fazer os mesmos pedidos de transporte. Há muitos papéis e pouco significado e que dificulta a agilidade. Deveria para além do que foi dito, existir pessoal não docente com mais formação. A escola está sobrelotada e não temos espaço.*

*- F. Eu só consigo fazer o meu trabalho de coordenação porque tenho uma colega que me ajuda e fica muitas vezes com os alunos que são da minha responsabilidade para apoiar, caso contrário não o conseguia fazer.*

*- A. Deveria existir alguém só com o papel de mediador ou tutor.*

*- P. Estou plenamente de acordo, porque eu sinto na C uma grande alegria às vezes na CERCI, onde pegam neles e vão ao supermercado, esta hoje paga isto ou aquilo. Um dia destes chega a casa toda contente: ó mãe, eu fui com a professora comprar umas coisinhas. Ela pagou, pegou no ticket...a C vai em grupo às compras, eles põem-na a pagar, eles vão aos correios e isso tudo deixa-a incentivada. Ela diz que já sabe isto e aquilo, colar um selo...isso é bom e é bom que tenha alguém que os possa acompanhar lá ao local, que é o caso daqui da escola. Deveria haver alguém que pudesse pegar nas crianças e levá-las a sítios diferentes e experimentar mais coisas. Faz-lhes bem aprender por exemplo, a despachar um correio. Para mim acho que eram momentos para o que estamos aqui a esclarecer, acho que isso era bom. Para os lançar, para eles se inserirem e sentirem-se à vontade com a sociedade, não é? É importante para todas as crianças, mas para aquelas que têm mais problemas ainda é mais importante. Porque a sociedade assusta-os um bocado, é diferente. Acho que devia haver alguém que pudesse levar essas crianças fora. Mas para mim a escola é importante, mas a família não lhe fica atrás, eu acho que a família é talvez ainda mais importante. O meu objectivo é as minhas filhas, as minhas filhas. A minha mulher já é grandinha que se defenda. É as minhas filhas. As minhas filhas em vez de ser anjinhos são deuses para mim. Eu dentro do meu limite dou-lhe tudo o que a faz feliz. Eu quando vejo aquele olharzinho, aquele...eu sou um bocado curto para sugerir o que a escola deve ou não fazer, mas acho que as partes envolvidas, toda a gente que a está a acompanhar. Essas partes devem*

*juntar-se para conseguir um futuro para a C. Agora não sei, há muita coisa...há coisas que... (...) A escola teria que ajudar, não é? Mas a escola...alguém por trás que tem que abrir essas portas. Eu acho que com o acompanhamento da DREN, alguém especializado...*

*-C. A DREN não tem nada a ver com isto. Seremos nós contactarmos com entidades privadas e saber se alguém está interessado em recebê-la. Estamos dependentes, eu não posso obrigar nenhum dono de uma papelaria privada, porque não há papelarias estatais. Se houvesse papelarias estatais, aí sim. Contactava a DREN para colocar lá a aluna num estágio profissional. Agora não há. Falta saber se o dono ou proprietário da papelaria ou do bar está disponível para a receber, para fazer um protocolo com a escola. Já tivemos essa experiência mas foi num horto em que um aluno esteve lá durante dois anos a fazer um estágio e no final ficou empregado, mas são poucos a ter essa sorte.*

*- L. Para além das privadas, também temos as públicas, temos a câmara...não chegamos a solicitar porque temos protocolo com a CERCI na parte da hortofloricultura.*

*- P. Ela gosta de ir para lá, mas não gosta disso, ela detesta. Não sei o que se passa, mas ela não gosta. Ela não gosta da terra nem do calor das estufas.*

*- I. Eu também acho que há aí um grande entrave que é o facto de as pessoas desconhecerem a lei, porque há uma lei, a lei do emprego protegido que ajuda e incentiva em vários aspectos durante muito tempo a empregabilidade dessas pessoas. E as pessoas simplesmente desconhecem. Falamos de entidades e empresas exteriores que não sabem por exemplo, que podem ter pessoas com limitações e que só pagam o vencimento mediante o que aquela pessoa produzir e o resto é pago pelo estado. Ou seja uma pessoa pode estar empregada e que trabalhe muito pouco, a empresa paga-lhe esse muito pouco e o restante com base talvez no ordenado mínimo, não sei bem, pagam o resto, entre outras situações, desde isenções da segurança social por exemplo. Isso existe e isso existe e convém ter-se em conta.*

*- C. Também lá está, há colegas mais interessados e outros menos interessados. E então este ano conseguimos fazer...criar umas actividades, uma é motricidade e equilíbrio para determinado aluno. Nós também já pensamos para que aluno era, para aquelas dificuldades e a ser dado por um professor de educação física, e que nessa hora, não sei se são 45 ou 90 minutos, não me lembro.*

*- I. São 45 minutos.*

*- L. São 90 minutos.*

*- I. São todos 90 minutos.*

*- C. Aquele professor está sempre só com aqueles alunos. São 4 ou 5 no máximo. Temos também pintura.*

*- I. Modelagem.*

*- C. Sim, exactamente modelagem e pintura.*



- **I.** *Tecelagem.*

- **C.** *Tecelagem.*

- **I.** *E trabalhos oficinais.*

- **C.** *Trabalhos oficinais e queremos hortofloricultura mas infelizmente...só um colega é que estava disponível para isso e esse colega já não tinha horas. Mais ninguém se mostrou muito interessado.*

- **LT.** *Ó I, quem é que falta?*

- **I.** *Risos. Lá está, é o que a C diz, falta mais gente, falta mais recursos, falta muito mais coisas.*

- **M.** *Falta professores que saibam bordar para ensinar a minha filha. Deveria ter um bocadinho de cada. Um curso, suponhamos para ensinar a cozinhar, para ensinar a bordar...*

- **L.** *Cursos profissionais.*

- **M.** *Profissionais.*

- **I.** *Mas isso até pode ser através de funcionários, não precisa de ser professores.*

- **M.** *Sim essas coisas assim.*

- **I.** *Nós temos aqui funcionárias que bordam.*

- **M.** *Não digo que havia de haver uma para cada criança, também, não é? Por amor de Deus!*

- **I.** *Mas assim para uns quatro alunos, mais do que isso também não.*

- **M.** *Sim.*

- **L.** *Até através de voluntariado se podia arranjar!*

- **I.** *O pior é o espaço.*

- **C.** *Depois há uma portaria que nós lhe chamamos porcaria que exige, que define o rácio de funcionários por aluno e que não contempla a educação especial.*

- **I.** *Pois é!*

- **C.** *Não contempla educação especial, não contempla bar, não contempla reprografia, não contempla serviços nenhuns e depois são estas coisas que ...por exemplo, os pais se calhar não sabem, e deviam saber, não é? Que nós muitas vezes não temos porque não podemos. Porque até estes funcionários que aqui estão não chegam para o serviço normal, quanto mais para....*

- **LT.** *Recursos humanos acima de tudo, mais recursos materiais, mais parcerias com a comunidade. Abrimo-nos mais à comunidade.*

- **A.** *Faltam mais parcerias e mais recursos. Mas isso tem a ver com a escola...o sistema no geral ainda não está muito aberto para isso.*

- **F.** *Eu acho que acima de tudo deveria de haver mais cursos pré-profissionais, mas não ditos cursos elevados, mas muito simples, muito básicos, de acordo com os nossos alunos.*

- **MD.** *E esses cursos onde deveriam funcionar?*

- **F.** *Dentro da comunidade, porque aqui na escola não existe espaço. Era uma opção, num lugar específico até poderia ser numa escola próxima, não estou a dizer nesta, numa escola próxima e que pudesse abrir um curso mais funcional, mais prático. Por exemplo, falava há bocado da padaria, porque não? Cozinha, por exemplo, mas que pudesse alargar para os nossos alunos.*

- **I.** *Nós já temos isso, mas é em L, em F, e é muito longe para os nossos alunos.*

- **C.** *Era isso que eu ia falar. Não é por isso! Não é por ser longe. Depois temos transportes escolares.*

- **I.** *Temos transportes, é.*

- **C.** *Por exemplo, lembro-me de um caso concreto do Z, que sempre quis jardinagem. Ele adorava. E a mãe chegou a vir falar comigo para ver se podia encaminhar para algum sítio, e nós andamos a pesquisar, até fizemos isso as duas.*

- **I.** *Foi, foi.*

- **C.** *E o único CEF que tinha jardinagem era L, e eu simplesmente disse que não saía da escola.*

- **M.** *Então a distância é um problema.*

- **I.** *É um problema.*

- **C.** *Nós não podemos ter os cursos todos e às vezes os meninos também, os meninos e as famílias têm algum receio de...*

- **I.** *De os levar para outro sítio.*

- **C.** *De os levar para outro sítio, uma vez que eles estão aqui integrados.*

## **Ligações à comunidade**

Percebemos que são poucas as ligações conseguidas com o exterior ou mundo empregador. Compreendemos que se fazem contactos com determinados serviços e instituições da comunidade mas sem resultados objectivos.

- **C.** *Nós aqui até temos algumas parcerias e até podíamos ter mais se não fosse o tal problema dos transportes. Nós esbarramos sempre nalgum constrangimento. E os transportes são o maior deles (...) Temos uma parceria com um café, uma pastelaria (...) E a nossa maior parceria é com a CERCI, com o CAO que tem várias valências que nós podemos encaminhar os meninos para lá (...) eu consigo estabelecer ligações, agora ter o feedback de aceitação, isso já é diferente. Porque eu tenho ligações com presidentes de junta de todas as freguesias do agrupamento, faço reuniões com eles, com a autarquia temos boas relações mas o pelouro da cultura e da educação*

isso também...esses contactos nem sempre surtem efeito. Já tivemos sucesso e já tivemos insucesso. Já tivemos saídas para alguns alunos e para outros não. O balanço não é positivo.

- **I.** Não adianta tapar o sol com a peneira. Se já é difícil para as pessoas ditas normais sem nenhuma incapacidade, como irá ser para pessoas com incapacidade? É evidente que é muito mais difícil! Se há 10 a quem batemos à porta, 1 se calhar abre e já não é mau! Esta é a sensação que eu tenho. Que de facto as pessoas não estão...o nosso enquadramento social propicia isso! Quantos desempregados é que há em Portugal? Como é que está o desemprego? Obviamente que afecta toda a gente e também vai afectar estas pessoas! Como é lógico, muito mais (...)

- **C.** Pronto, estabelecemos essa parceria e estou muito satisfeita este ano. No ano passado não funcionou. Já tinha feito...

- **I.** Este ano quase que desistíamos.

- **C.** Encostamos mesmo a CERCÍ à parede. Se este ano não funcionasse, não iríamos mais assinar protocolo nenhum. Porque no ano passado foi o problema dos transportes, mas não só. Este ano tem aqui uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional. Temos serviço social e eu acho óptimo e nós direccionamos isso para determinados alunos e isso foi feito um bocado... esse projecto foi feito em Junho ou Julho.

- **I.** Julho.

- **C.** Quando nos veio parar às mãos já estava toda a gente de férias. Tive a I a amabilidade de me vir ajudar e nós seleccionamos alguns alunos que nos pareceram, que seriam...que nos pareceram...que faria sentido irem para este ou para aquele ateliê e depois nós até mandamos um número mais elevado, acho que eram 11 alunos e só ficaram 4, não é? Só foi aprovado o projecto para 4. Mas essa parceria está-se a efectivar. A câmara municipal também é nossa parceira porque está a pagar os transportes aos meninos. Este ano conseguimos finalmente que nos pagassem os transportes para os meninos poderem ir para F. Depois podemos ter, não temos ainda, mas podemos ter uma parceria com o centro social que normalmente até são muito, eles normalmente até gostam. Já temos por exemplo o primeiro ciclo, já faz as festinhas lá para os idosos. Nós podíamos criar essa parceria também. Só que não vi necessidade e não vi que nenhum menino estivesse muito vocacionado para ali. E depois podemos, também... há a junta, por exemplo. O presidente da junta daqui é muito acessível, está sempre ...

- **LT.** Eu para além das dificuldades já referidas não sinto mais nenhuma, a não ser uma pequena coisa. Acho que na comunidade encontramos mais barreiras e mais constrangimentos tendo em conta a deficiência do aluno. Porque se estamos a falar de um défice cognitivo eu acho que não temos problemas nenhuns na comunidade. Até que seja grave. Agora de uma deficiência mental acentuada, aí vamos ter mesmo complicações, não só dos transportes, e outros tipos de situação, mas mesmo na aceitação do jovem e em saber como lidar com ele.

- **I.** Sim, sim. Como lidar com ela.

- **LT.** *Aí é que eu acho um problema mais grave.*

- **A.** *Eu concordo plenamente, porque era o que eu estava a dizer há bocado. Não podemos estar a dar o exemplo de uma S. A S não tem um atraso mental, não é? Um aluno com atraso mental numa confeitaria seria adequado? Dependeria do tipo de estratégias e da...e teria que existir ali mais uma tutoria.*

- **I.** *Pois...*

- **A.** *Teria que haver ali mais tutoria, mais supervisão, mais recursos. Não chegaria as parcerias. As parcerias, só fazendo por fazer, porque fica bonito...e...não vale a pena...*

- **LT.** *Exactamente.*

- **A.** *Não vale a pena existirem. Tinha que haver tutoria e supervisão por trás e toda uma ligação que faça sentido, não é?*

- **I.** *Um aluno com atraso mental numa padaria teria que ter uma supervisão permanente.*

- **A.** *Uma supervisão inicialmente e depois poderia existir uma desvinculação gradual.*

- **F.** *Ora bem, eu acho que pronto, como as colegas que já estão cá há mais tempo e acabaram por dizer e o disseram muito bem, estou numa fase inicial. Atendendo aos nossos alunos que neste momento estão a fazer PIT's, eu acho que com estes alunos de atraso mental devemos começar a apostar aqui dentro para mostrar depois futuramente que é um passo dado, que os outros já vêm por acréscimo e as pessoas já se vão habituando, não será o termo correcto, mas já se vão adaptando, já vão criando algumas defesas, já vão criando algumas...sei lá...algumas formas de estar e de saber como proceder, como atender, como ver, como verificar e como fazer.*

Quanto às formas de tentar minimizar as dificuldades enunciadas verificamos algumas sugestões: persistência, responsabilidade, sofrimento e mudar mentalidades:

- **A.** *Responsabilizarmo-nos todos pelos nossos actos. Pelos actos dos outros...nem por isso, não é? Tem que ser através da persistência. A persistência por vezes traz bons resultados, outras vezes nem tanto. Não podemos é desistir.*

- **P.** *Superar só se for com muito sofrimento, muita persistência e muita nega, muita nega. É o que eu faço, como já disse e sou muito bom observador, observo já há uns anos, já a pensar no futuro da minha filha, onde eu não consigo ver em qualquer estabelecimento comercial, seja no que for, alguém com problemas. Onde eu tenho visto sim e até hoje que eu me recorde assim com problemas como o da minha filha, com um grauzinho mais ou com um grauzinho menos, onde é que eu consegui ver? Na segurança social de F, na segurança social do P, segurança social de P. Eu corro qualquer instituição, café, snack-bar, papelaria, drogaria, seja o que for, eu não vejo um deficiente atrás de um balcão.*

- **I.** *Tem a ver com a mentalidade das pessoas. A dificuldade é conseguir influenciar essas pessoas a entender isso.*

- **P.** *Eu penso na minha maneira, na minha maneira, como já disse de todos os que aqui estão, sou o que menos estudos tenho, mas na minha maneira é assim: podemos estar aqui três, seis, nove pessoas a tentar ir buscar todos os argumentos que sejam, mas o certo é que se a entidade empregadora disser é não é porque é não. Nós podemos levar todas as cartas na mão, com todos os triunfos, todos os benefícios, mas o fulano diz: ó pá mas eu não quero, porque é um deficiente, infelizmente neste mundo há muita gente assim e 99% e no que toca à parte empresarial são todos os chiques. Voltando atrás eu tenho uma filha que é forte, não teve um emprego por ser forte. Ela tem o 12º ano e uma menina com o 7º ano conseguiu esse emprego! Porque é bela e bem apresentada! Estamos a falar a falar de uma pessoa a nível físico, não estamos a falar numa pessoa deficiente mental. Penso eu que é muito difícil mesmo que todos lutem. Há muito, muito, muito, em mil talvez coloquem uma pessoa deficiente.*

- **I.** *Nós estamos numa sociedade consumista e portanto a aparência vale muito. E num comércio ter uma menina bonita e jeitosa vende. E tenho que dar razão ao pai.*

- **F.** *É egoísta.*

- **P.** *Eu supero muito bem, tenho muito carinho pelos filhos, lutar, lutar, lutar, lutar, lutar! Ó, valha-me Deus, isto é assim! Neste caso todos vocês lutam, não é? Também se pode lutar, não é?*

- **C.** *Nós só conseguimos através dos contactos com a nossa realidade, no agrupamento com pessoas com algum poder local e também fora do agrupamento, no nosso concelho.*

- **A.** *A comunidade nunca nos bateu à porta a procurar (risos).*

- **C.** *Só se for para nos bater a nós! (risos)*

- **P.** *Sabe qual é o mal da nossa sociedade? Quando tocamos na ferida há sempre alguém por cima e nós somos obrigados a recuar e calar e sossegar. Há sempre algo a pôr entaves e a nossa sociedade está assim! Isto é no geral, no país todo e eu como homem falo! Por exemplo, vamos recapitular aqui num instante! Num café, eu como homem falo! No café se estiver um senhor de idade a servir ao balcão não presta! Se estiver lá uma beldade está sempre cheio de clientes! Eu acho que é o geral. Vivemos numa sociedade de babões! E no fundo, são todos um bocado atrasados, não é? Porque se estiver ali uma D. M a servir um café...oh! Mas se ali estiver a fulana de tal e que até é bonita, vamos ali. É! Mas eu sinto! Eu já disse, sou observador! Eu observo! Eu observo a nível geral seja onde for! Eu faço observações em tudo. Eu gosto de observar! Numa loja...eu chego a um shopping eu não vejo uma menina que tenha menos de trinta e cinco, sessenta, trinta e cinco. É aquele manequinzinho! É assim infelizmente! Estamos num mundo atrasado. Hoje só se vê dinheiro, luxo...só se vê dinheiro e luxo! Porque se eu passo ali num Ford fiesta dizem-me: ó senhor não pode passar! Eu então vou ao stand e compro um*

*Mercedes e já me dizem: faz favor de passar! Nós estamos a viver num mundo de interesses, de interesses. Quem tem conhecimentos e poder consegue, quem não tem que diga adeus. E eu estou a falar de pessoas saudáveis, agora pense nas pessoas deficientes! Coitadinhos! Não tem grandes apoios!*

*-A. Aqui passaria por mudança de mentalidades, de valores, de abertura, mas é assim para aceitarmos a diferença nos outros, as pessoas têm que aceitar as suas diferenças. E mesmo sendo pessoas ditas normais...eu detesto a palavra normal, mesmo sendo pessoas ditas normais, nós não aceitamos muitas vezes as nossas diferenças, quanto mais aceitar as diferenças nos outros!*

*- L. O consumismo e o egoísmo são cada vez mais fortes. As entidades empregadoras acabam por querer uma boa imagem. Claro que é muito difícil colocar qualquer pessoa à frente da sua empresa com atraso mental. Para mudar isto, não é uma questão fácil realmente. Parte acima de tudo pela lei. Se a lei obrigar, claramente...obrigar em função de alguns...devia dar o exemplo. A sociedade normalmente influencia-se em função do que é obrigada a fazer. Se não houver lei, se não houver normas, se não houver regras, claramente nós andamos aí sem regras, sem normas e sem leis e anda tudo a fazer o que lhe apetece. O que eu quis dizer é que se existe normas ou regras para conseguir estabelecer ou dar estas ajudas, claro que as coisas têm que vir de cima. As leis devem é ser rigorosas! As leis que temos acabam por não ser exigentes, é por isso que há estas coisas, o facilitismo.*

*- P. Eu acho que...eu digo para mim baixinho que a lei não existe. As normas não existem. Eu vou dar um exemplo: eu faço parte de uma empresa de pirotecnia que é uma empresa iluminadora e de ornamentação. Tem uma parte de armazém que pode trabalhar qualquer deficientezinho. Pôr aquela mangueirinha, pôr aquelas luzinhas, pôr umas abraçadeiras. Há lá um rapaz que é irmão de uma funcionária que é mongolóide, mas direitinho, muito arrumadinho, muito organizadinho. O patrão queria colocá-lo lá porque ele gosta daquilo, mas tem uma reforma e eu vejo aí pessoas com reformas e a trabalhar!*

*- C. Mas não estão legais! Porque senão cortavam-lhe a reforma.*

*- P. Mas o estado não podia dar uma ajuda? O patrão queria meter essa pessoa! E ele queria trabalhar! O meu patrão disse: eu não o vou meter porque vão cortar todos os direitos ao rapazinho!*

*- LT. Não podemos aqui também cair em hipocrisias. O estado, a sociedade somos nós. Isso tudo somos nós. Desculpem que vos diga, mas eu prefiro ir a uma loja onde tem lá uma rapariga bonita a atender do que ir a uma loja que tem lá uma rapariga...ou um homem a atender. Desculpem-me, mas é assim! Esta é a nossa cultura, o que eu acho e eu enquanto professor se calhar também enquanto pai, o que eu acho que devo fazer é educar a minha filha de outra maneira. Se eu educar a minha filha dessa forma, se eu incutir na minha filha a ideia da sociedade*

*inclusiva eu já fiz o meu papel enquanto pai, educador e enquanto professor e educador. Não há ilusões aqui! E acho que não vale a pena estarmos aqui todos a dizer não sei o quê, não sei quantos. Eu faço uma pergunta muito simples, desculpem a frieza da pergunta e nem quero que respondam: nós temos uma empresa, nós contrataríamos um deficiente mental para trabalhar lá? Se calhar pensávamos uma, duas, três vezes...não sei se nós próprios...se calhar nós até estamos sensibilizados para a questão e até responderíamos de outra forma, mas quando digo nós, eu digo o meio alargado. As pessoas não estão sensibilizadas! A nossa realidade é esta!*

Os professores de educação especial não possuem horários adequados para estabelecer ligações com o exterior se o fazem é de boa vontade. Não existem papéis definidos, não há tempo nem recursos:

*- I. É o coordenador do núcleo de apoio educativo, de departamento e direcção. Nós temos papéis mais ou menos definidos. Não temos um horário pré-estabelecido.*

*- C. Não me parece que há pessoas com horário definido nem com as funções definidas para isso, porque não há tempo, nem há recursos humanos para dar resposta a isso.*

*- C. Sim, no horário não. Os colegas de educação especial com toda a boa vontade do mundo fazem isso fora do horário, obviamente. A não ser as colegas que têm redução de horário que o podem fazer ou nas horas de coordenação ou nas horas de redução de horário.*

Existe a necessidade de uma figura com horário definido para desenvolver todo um trabalho de articulação por sugestão dos entrevistados que poderia passar pelo professor de educação especial, coordenador de apoio educativo ou alguém com perfil e conhecimento aprofundado da realidade local:

*- C. Aí sim. Achava sim. Achava completamente. O problema é que faltam essas horas aos alunos.*

*- A. Eu achava melhor ser uma pessoa, só uma pessoa responsável na escola para fazer os protocolos. Só para isso.*

*- L. Uma pessoa especializada em educação especial, para estabelecer protocolos.*

*- LT. Porque implica muitas coisas e acho que realmente é preciso tempo e conhecimento para haver uma supervisão adequada.*

*- I. Pois.*

*- LT. Se calhar uma maior atenção...porque eu sei que a S está a ser bem sucedida e tem tido informações da funcionária e tenho recebido algumas informações, porque às vezes vão*

*tomando o meu cafezinho para fazer um bocadinho...e pergunto como é que a S está a desenvolver esse...o seu plano. Mas acho que se fosse mais acompanhado, se tivesse mais tempo para estar ali a auxiliá-la se calhar era...*

- **I.** *Mas também era preciso, por exemplo que onde está a S aceitassem, tivessem sempre lá alguém, porque ter assim ali sempre uma pessoa ali metida...podem sentir...*

- **C.** *Não, não.*

- **A.** *A supervisão não é necessária sempre.*

- **C.** *Realmente isso até é uma ideia que podemos cogitar e é uma organização diferente e é uma coisa que nós, eu em nome do órgão de gestão posso fazer ou posso pensar em propor ao Director, mas em última instância a responsável por essas coisas sou eu. Portanto, não há aqui a ideia de que os protocolos não são de ninguém. Não. São da escola na minha pessoa, normalmente são tratados comigo e o que eu faço muitas vezes é pedir às colegas que estão com este ou aquele aluno para terem algum cuidado especial ou uma supervisão especial. Agora isto não é território de ninguém, é território meu. Porque no órgão de gestão quem trata das coisas de educação especial sou eu. E portanto normalmente e em última instância sou eu a responsável. Agora de facto acho até muito interessante essa ideia. Tem é que ser... eu não posso tirar e pegar na LT que já só tem 20 h e tirar duas para fazer protocolos. Nem pensar, porque essas duas horas vão fazer falta aos meninos e ela sabe muito bem Nós lutamos ali com os horários e puxamos ao máximo.*

- **A.** *Se for duas horas numa e duas horas noutra depois se não houver comunicação os protocolos não...*

- **C.** *Mas eu até não estava a dizer isso. Podia ser perfeitamente uma pessoa.*

- **A.** *Ah! Porque se fosse a tirar do horário, se a pessoa não há um trabalho bem definido.*

- **C.** *É uma questão de gerir e de organizar o trabalho de uma forma diferente, mas isso o órgão de gestão está sempre aberto a sugestões. O que eu estou a dizer é que nunca se pensou...nós, órgão de gestão, nunca pensamos nisso, também porque não tínhamos protocolos lá fora, primeiro. Nunca vimos essa necessidade. Segundo, também nunca lá chegou uma proposta para que a organização fosse diferente. Agora, terceiro, digo eu, porque estamos receptivos a qualquer proposta nesse sentido ou noutra qualquer da organização. Desde que seja mais proveitoso e benéfico.*

**MD.** *Quem poderia assumir essa figura?*

- **C.** *Só vejo a coordenadora. Só vejo a coordenadora. Ela tem horas para fazer a coordenação ou usava as horas ou parte delas. Ela tem 3 ou 4 h.*

- **F.** *Eu tenho três blocos de 45 minutos.*

- **C.** *Ou então, neste caso a coordenadora é a F. E não tens mais nenhuma redução pois não?*

- **F.** *Tenho. Tenho 18 horas. Tenho redução devido à idade.*



- **C.** Lá está, eu até achava mais correcto canalizar essas horas para aí, ou parte delas.

- **F.** Só que como não há recursos... nós já uma vez falamos nisso a sós logo no início. Não há recursos suficientes para tapar aqui os...

- **C.** É isso. Por isso é que eu estou a dizer, nunca poderia pegar no horário da LT ou da I, o da L, já é diferente, já tem redução e é coordenadora de um departamento, portanto nem sequer pensava em pegar nas horas dela porque ela já tem poucas e as que tem já estão ocupadas.

- **F.** E o que acontece, muitas das vezes, nós... entre nós quando tentamos sair para alguma coisa é na nossa boa fé, na nossa boa vontade ...

- **C.** É, é. É a boa vontade.

- **F.** Nós muitas vezes fazemos as coisas e organizamo-nos de forma a deixar sempre os alunos com algum professor.

- **L.** Eu acho que tem que haver uma pessoa que tenha a noção de como tudo corre. Neste caso a C, órgão de gestão também tem, mas entre nós alguém que saiba exactamente como é que está tudo a correr, que é para ser o elo de ligação entre todos nós.

- **F.** Deve ser alguém que tem que conhecer muito bem o meio. Porque acho que o ponto principal para estabelecer parcerias, é conhecer o meio, conhecer a realidade onde nós estamos.

- **A.** Exactamente. A pessoa pode ou não ser de educação especial, tem é que ter uma ligação forte com a comunidade e alguém com competências de educação especial.

- **C.** Aí discordo um bocadito, porque ninguém fora da educação especial conhece bem os meninos. Se estás no terreno, estás no terreno, se não estás no terreno tens noções vagas. Não há ninguém nesta escola que não esteja dentro da educação especial que tenha o conhecimento de todos os meninos de educação especial, não há. Só o núcleo de apoios é que tem e mesmo assim não tem todo, porque há muitos elementos novos. Por exemplo, a L e a I são conhecedoras perfeitas, têm um perfeito conhecimento geral. Elas e eu.

- **F.** Vocês as três.

- **C.** De resto não. Nunca pediria isso a ninguém fora, ou do órgão de gestão ou deste grupo que aqui está. Nunca. Não o faria.

- **F.** Por isso é que estava a dizer que tem que ser a quem já conhece muito bem o terreno, o geral.

- **LT.** Eu acho importante essa ligação, uma pessoa que fizesse esse elo de ligação entre todos.

- **I.** Posso? Posso só acrescentar...

- **F.** Desculpa deixa-me só dizer que essa figura não devia ter um horário tão definido quanto isso, porque por exemplo o exterior muitas das vezes pode naquela hora não estar aberto,

*disponível para...e nós só nos podemos cingir aquela hora. Não, acho que devia haver, depois entre...quer dizer devia haver... sim um horário ficar definido, mas depois dentro...*

*- C. Isso nós vamos fazendo. Agora legalmente tem que ficar...por causa da cobertura legal, por causa dos seguros, por causa de tudo isso.*

*- F. É o que eu estou a dizer, mas de outra forma se calhar continuamos a poder proceder de forma...*

*- C. Até porque para não haver um horário rígido tinha que haver um descompromisso total da pessoa e não é o caso.*

*- F. Eu quando falei...*

*- C. Nós por exemplo, temos alunos naquela hora...*

*- F. Não é isso, era para dar essa possibilidade, mas salvaguardando outra situação, que é um horário entre nós conhecedor que não é tão rígido quanto isso, poderá ser...nós já o fizemos, é só nesse aspecto. Dar continuidade, pronto.*

Os protocolos e parcerias que conseguem estabelecer não vão de encontro aos interesses dos alunos e suas famílias existindo um longo caminho a percorrer:

*- L. Não. Neste momento ainda não. Ainda temos um grande caminho a percorrer, estamos no início e ainda nos falta muito para conseguirmos atingir isso, mas com...o caminho faz-se caminhando e a gente vai tentando.*

*- I. Por exemplo, eu agora tive conhecimento que a C não se sentia feliz no horto e não foi essa a sensação que tive das conversas que venho tendo com ela. Ela ainda hoje me disse que amanhã iria ter uma prova lá no horto e não me pareceu que ela não gosta. Nós também se tivéssemos esse feedback poderíamos com a CERCÍ se calhar já agora em Fevereiro nesta avaliação intercalar, ter falado com a responsável que está na CERCÍ e se calhar ver a possibilidade de mudança e qual a área que ela se sentiria mais à vontade, porque lá tem a parte da culinária, tem outras valências.*

*- P. Ela não gosta muito e ainda hoje não estava muito disposta a ir para a CERCÍ. Ela estava aborrecida porque ia para a agricultura. Ela se fosse para outra coisa ela ia mais incentivada. A CERCÍ em coisas está a ajudar muito. Porque lá está, ao ir para lá já está a passar por uma transição. Novos meninos, novas pessoas e ela sente-se bem. Ela gosta da CERCÍ. Não vai lá muito com a floricultura...já é um bom passo. Já saiu deste globo, já foi para um globozinho diferente (...) Ela gosta de sair e nesse sentido é uma ajuda, não é? Mas não tem a ver com a C. Ela conta tudo em casa. O objectivo dela não é bem esse. Ela anda preocupada com o futuro dela.*

*- LT. Eu não conheço o trabalho da CERCÍ, porque nunca lá fui, mas faço a revisão desse trabalho com elas.*

- **L.** *Eu conheço as instalações e conheço os monitores e professores com quem elas estão e depois vêm os relatórios no fim de cada período do trabalho realizado.*

- **LT.** *Com a C o problema não é a terra nem é a estufa, o problema é outro, é o acolhimento humano que tem com a docente. É só isso. Mas ela também tem que se habituar, também que nem todos lhe facilitam...nem todos são muito meiguinhos. Eu sei que sim, porque conheço...não é a terra, nem é a estufa, empurrem-na para a frente...há ali qualquer coisa que falha.*

- **F.** *Ela já me disse isso muitas vezes.*

- **C.** *Eu quero dizer mais alguma coisa. Claro que os protocolos e parcerias não vão de encontro aos interesses de todos os alunos e respectivas famílias, por tudo aquilo que tenho vindo a dizer ao longo da entrevista toda. Porque há falta de recursos materiais e humanos, porque há falta de aceitação ainda como dizia a L de...e por outras razões nomeadamente se nos conferem, se nos dão oportunidade de ir por três caminhos e nós queremos cinco, se nós não conseguirmos os outros dois, vamos ter que ir por os outros três, aproveitar os outros três. Porquê? Porque nós este ano temos estas possibilidades, não sabemos se para o ano vamos ter. Então eu acho que nós devemos aproveitar todas as oportunidades que nos forem dadas e foi isso que nós fizemos em relação ao projecto da CERCI, que eu não estou minimamente arrependida de ter feito em cima do joelho (...)*

- **C.** *Ó Isabel deixa-me dizer só uma coisinha. É óbvio que na minha opinião a parte da transição para a vida activa é a parte mais difícil da educação especial. Porque tudo o que nós dissemos aqui, nada disto é simples.*

- **I.** *Até para um aluno normal.*

- **C.** *Mas se para um aluno normal é difícil, então para um aluno com atraso mental é super complicado (...)*

- **I.** *Só que os prepara!*

- **C.** *Prepara-os!*

- **I.** *Auto-defesa.*

- **C.** *Exactamente. Isto é a maneira que a escola tem para os preparar. Não é mantê-los na escola! É tê-los na escola, mas dar-lhes outros contextos, porque se eles continuarem só aqui, eles não vão aprender o resto e o resto é muito importante.*

- **L.** *E a escola não é para toda a vida!*

- **C.** *Pois não. É por isso que nós queremos mesmo que os meninos saiam e nós insistimos com as famílias para que os deixe experimentar, porque...*

As ofertas da comunidade não satisfazem totalmente os interesses da escola e famílias, as razões pelas quais isso acontece prende-se ao facto do meio não estar

devidamente explorado, pelo meio geográfico, pela falta de oportunidades, dificuldades inerente à família, a escola ser fechada e protectora, dificuldades em compatibilizar as ofertas com os interesses do aluno e família:

- **C.** *Ó Isabel é assim. Como eu já disse é a primeira vez que nós fazemos PIT lá fora por todos os constrangimentos que eu já referi. É natural que isto não esteja muito bem explorado, mas também vivemos num meio rural, que não há assim tantas oportunidades quanto isso. Eu concordo com o que a L disse há bocado. Não somos um meio muito rico, mas não somos um meio muito pobre. Temos algumas hipóteses, mas também é preciso que as pessoas as queiram aproveitar, Não é? Nós até podemos oferecer, mas se as famílias não as quiserem aceitar, nós também não vamos obrigar ninguém. E eu volto a dizer, o núcleo e os directores de turma e os professores em geral são muito importantes, na medida em que podem sensibilizar os pais e encarregados de educação e mesmo os meninos para uma abertura à sociedade, porque eu continuo a dizer que nós ainda temos a escola como uma redoma, principalmente para estes meninos e nem sempre isso os prepara para da melhor forma, portanto o que eu acho mesmo é que eles têm que ir...claro que no timing certo, o que nós lhe chamamos mais ou menos certo, tendo em conta a idade, e as expectativas, interesses e tudo o que está aferido para trás. Mas eu acho que a comunidade tem algumas hipóteses. Nós temos algumas hipóteses na comunidade. Obviamente que temos que ver aquilo que também realmente interessa às famílias e ver se realmente...se há uma aceitação como houve no caso da S. Uma aceitação por parte da família.*

- **A.** *É nesta comunidade que eles vão viver. É esta comunidade que eles vão ter. Esta comunidade tem uns determinados recursos e penso que os alunos e famílias devem aceitar a ir para aqueles recursos que a comunidade dá.*

- **C.** *Exacto!*

- **A.** *Porque se eles quiserem ir para o Porto, como me deparo com alunos que querem ir para um curso profissional que não há aqui nesta área, para um curso que não tem empregabilidade nesta área, a primeira coisa que se tem de ver é os interesses dos alunos. A primeira coisa que se faz num processo de transição, de orientação é ver os interesses e a última coisa é mostrar a oferta formativa. Porquê? Para que a oferta que há não influenciar os interesses. Temos que ver se as ofertas são congruentes com os interesses.*

- **C.** *Sim, mas isso nem sempre é eficaz com um aluno destes.*

- **A.** *Exactamente. Porquê? Porque os interesses não são congruentes com as ofertas que temos com as ofertas que temos na comunidade.*

- **C.** *Eu acho que não podemos, eu continuo a dizer, eu acho que não podemos exacerbar as expectativas destes meninos e eu falo isso com conhecimento de causa, porque já aconteceu aqui na escola. Porque nós criamos expectativas para nós professores e para o aluno e depois a*

*coisa não se concretizou e é muito frustrante e é muito penalizador, tanto para nós que estávamos envolvidos no processo e que tivemos que ser nós a dizer que não podia ser, e por isso é que eu acho que aqui tem que ser ao contrário.*

*- I. Temos que nos cingir à oferta da comunidade.*

*- C. Exactamente. Eu acho que aqui temos que ver primeiro qual é a oportunidade de oferta.*

*- A. Exactamente.*

*- C. E claro que temos que os canalizar em função dos interesses e das capacidades.*

*- I. E daquilo que o meio tem para nos oferecer.*

*- C. Claro. Tendo em conta o que o meio tem para nos oferecer. Agora nem sempre as coisas são agradáveis, porque este não é o mundo ideal e as coisas não batem umas com as outras, e nós temos que estar preparados para ter um papel fundamental no encaminhamento destes jovens. Não podemos dar a ideia de ideal, porque nós não vamos conseguir lá fora. Nós temos que preparar os alunos é para aquilo que lá fora existe. Agora realmente...*

*- A. O contexto é este.*

*- C. Exactamente, o contexto é este. A menos que eles tenham capacidades para sair daqui e serem encaminhados para outro sítio qualquer.*

*- I. Está tudo dito.*

*- L. Faço das palavras da I as minhas palavras.*

*- M. Está tudo dito*

## **Barreiras e facilitadores**

As maiores barreiras em torno do processo de transição na perspectiva dos entrevistados passa pela falta oportunidades e oferta de emprego, falta de receptividade, pela discriminação da sociedade em relação às pessoas com incapacidade, pela insensibilidade e incapacidade para da sociedade para a inclusão, falta de protecção da sociedade em relação às pessoas, passa pela desmotivação dos alunos face à escola, os jovens passam muito tempo na escola, estudam e não são reconhecidos nem valorizados pelos estudos que possuem, sujeitando-se muitas vezes a empregos que nada têm a ver com as suas expectativas, no caso de alunos com incapacidades, pela sua própria condição, pelo incumprimento da legislação, pela falta de exemplos provenientes do estado:

*- P. No final da escola não há trabalho, não há emprego, seja a profissão que for. É preciso lutar. O ponto fundamental é as crianças andarem, sejam ou não deficientes, é a*

sociedade! Eu acho que 70% das crianças que andam a estudar andam um bocado contra a sua vontade. Estamos nós adultos a falar, porque há crianças entendem e vêem e ouvem, escutam...eu falo por uma filha minha que tenho. A minha filha do meio está no 11º ano, ela estuda ela e tem gosto mas ao mesmo tempo ela diz assim: mas para que é que eu estudo? E vira-se para a irmã, que eu já vi ela a dirigir-se à irmã: para quê? Tem o 12º e está a fazer pizzas! Eu acho que...eu não tenho muita cultura para dizer isto, mas acho que a sociedade e o estado...havia de haver uma maneira para os jovens, havia de haver mais oportunidades, mais, não sei, isto está mau, não sei...

- **F.** A receptividade da outra parte, principalmente isso.

- **I.** Mudança de mentalidades.

- **L.** No caso dos alunos com incapacidades, a própria condição das pessoas, dos jovens.

- **A.** A própria sociedade não está preparada para a inclusão das pessoas.

- **F.** Acaba a escola e os alunos deixam de ser nossos e numa instituição particular como por exemplo a CERCI, eles estão lá, podem ser acompanhados no emprego, enquanto que a escola não pode fazer isso, tem que os pôr lá fora automaticamente. A partir do momento em que acaba tem que os pôr lá fora, enquanto que numa entidade particular não pode fazer...ao sair para fora da escola ainda deveriam estar um pouco protegidos por esta, pelo menos no primeiro ano de trabalho.

- **A.** Dando continuidade ao que a C estava a dizer, os pais quando deixam os filhos na escola, deixam de ser filhos e passam a ser alunos, nós quando os alunos saem da escola, deixam de ser alunos e passam a ser trabalhadores como outros quaisquer e por vezes não têm factores que os protejam lá fora como a escola tenta potenciar cá dentro.

- **I.** Eu acho que a maior dificuldade é a insensibilidade das pessoas, principalmente.

- **L.** É a legislação em si. Nós temos uma legislação muito bonita, parecemos um país muito desenvolvido, mas estes meninos deveriam ter prioridade quando é concursos, quando é...se a gente for por aí fora não há uma escola, não há uma câmara, não há repartições públicas que...devia começar pelo estado a dar o exemplo. Não vêes lá ninguém a trabalhar com atraso mental, embora a legislação seja muito inclusiva e é das melhores legislações ao nível da Europa.

- **A.** Depende da sensibilidade. Conheço uma câmara que tem lá a trabalhar uma pessoa com atraso mental porque é filho do presidente de câmara.

- **C.** Eu conheço uma autarca que tem um filho com problemas, mas nem assim.

- **L.** Há comunidades que acolhem muito bem os meninos que têm problemas e eu um dia destes tive que fazer um levantamento sobre as crianças que tinham deficiência e tiveram currículo alternativo e cheguei à feliz conclusão que em 18 alunos, 12 estavam empregados e não tivemos em nenhuma organização nem em nenhuma instituição. A própria comunidade em si e a própria família tem ajudado a que eles se integrem. E pronto, isso...eu não quero dizer que foi um trabalho preparado, aquilo é quase, aquilo... eles foram-se integrando, integrando. Um tem jeito para isto,

*outro tem jeito para aquilo, depois como são miúdos que fazem muito bem rotinas, estão em empregos e os patrões estão muito contentes com eles. E por isso eu acho que aos poucos, nós havemos de lá chegar, não é? Mas...mas como vês eu vejo o ensino especial, eu estou no ensino especial, porque gosto e gosto mesmo de ser professora de ensino especial e acho que isto vai ter uma solução um dia. Vai demorar um tempo. Eu também já estou há muitos anos no ensino especial. Estou desde 1989. Saí uns dois ou três anos e voltei. Tenho tido experiências com muita gente, com muitas instituições e tenho esperança no futuro e tenho esperança que estes meninos sejam reconhecidos pela sociedade.*

*- M. Sinto, sei lá não sei. Penso que quando sair da escola vai ser uma mulher. Ela já é uma mulher. O futuro para ela pode ser o bordo. Como ela gosta de bordar. Ela no bordo se aprender em condições ganha a vida dela e a vida de casa. Lavar uma loiça, fazer uma comida, pronto é isso.*

Na resposta à questão se no dia-a-dia os entrevistados possuíam exemplos ou vivências positivas no processo de transição de jovens com as características enunciadas e que merecessem ser partilhados, verificamos que nas memórias dos entrevistados são poucos os casos bem sucedidos, que os bons exemplos existentes não são estão associados a pessoas com atraso mental. Sucessos no caso de pessoas com atraso mental são considerados difíceis, impossíveis, imprevisível, complicado e até utópicos:

*- P. Há casos. Casos actuais não conheço, conheço casos do tempo da D. Maria, quando vivíamos num Portugal, num país um bocadinho direito. Hoje por muito que me custe dizer, não vejo ninguém.*

*- A. Conheço um, dois casos. Conheço o J, que escreveu um livro, tirou uma licenciatura e está a tirar um doutoramento. E o Dr. F da DREN que é invisual e portanto dá um óptimo exemplo.*

*- F. Já tivemos vários caso da CERCÍ que foi excelente e inclusivamente um deles já casou e já tem filhos.*

*- LT. Conheço o Dr. S, que é meu professor. Lembro-me de uma telefonista numa escola que era deficiente motora.*

*- F. Conheço um telefonista na escola superior de educação e um professor de educação especial que é invisual*

*- I. Conheço o Dr. F que começou a trabalhar na biblioteca da escola secundária da L e depois é que tirou um curso superior e agora está na DREN.*

*- MD. E desses exemplos há algum pessoa que possua atraso mental?*

- **A.** Não
- **LT.** Não.

- **F.** Não
- **C.** Acho que não.
- **I.** Não.

- **P.** *Eu agora vou juntar todos com uma pergunta que se estiver errada corrijam-ma. Falamos aqui de sucessos, de sucessos. E esses sucessos estão aonde? Em instituições do estado. Instituições do estado, pessoas com capacidades para alcançarem os patamares que alcançaram. A C tem um sonho muito lindo que nunca vai poder realizar. A capa preta é o sonho dela. Passa no Porto e vê a capa preta e nunca vai conseguir realizá-lo. Corrijam-me se estou errado. Sucessos há, mas com atraso mental, difícil.*

- **LT.** *Utópica.*
- **I.** *Impossível não gosto de dizer. Difícil.*

- **A.** *Imprevisível.*
- **F.** *Complicado.*
- **C.** *Muito, muito difícil.*
- **P.** *Impossível.*

- **C.** *Mas deixem-me dizer! Eu tenho vivenciado aspectos positivos em torno do processo de transição, por exemplo a boa vontade dos professores de educação especial.*

- **A.** *E outros professores.*
- **C.** *Alguns...alguns.*
- **I.** *(Risos)*

- **C.** *Alguns, alguns, pronto, porque nós não somos todos iguais. Temos sensibilidades diferentes. Alguns.*

- **I.** *Alguns...é alguns.*
- **A.** *Alguns, mas...*

- **C.** *Eu falo do núcleo, eu tenho muito orgulho do núcleo de educação especial, daqui da escola, porque o ajudei a formar, porque estou cá na escola desde de que ela existe e porque já passamos várias fases, eu fui...eu vivenciei todas elas. Desde o início do núcleo, também já fui coordenadora e eu vejo em todos os grupos que cá estiveram uma boa vontade, estão sempre receptivas, trabalham muito bem, porque são dinâmicas e porque querem o melhor para os miúdos. Põem sempre o bem-estar deles em primeiro lugar e também tentam levar este espírito para os outros colegas e eu acho que isso é um facilitador, porque elas trabalham directamente com os meninos e se não o fizessem dessa forma, como é que elas iriam conseguir influenciar os outros a fazê-lo? Eu vou falar e quero falar das barreiras. Eu vou-te contar uma história relativamente ao ser atendidos por pessoas especiais ou diferentes numa secretaria. Isso acontece*



*aqui com os nossos meninos. Porque os nossos meninos que estão a fazer PIT na CERCI, não gostam de tomar o pequeno-almoço lá porque são atendidos por pessoas diferentes. Eles não lidam bem com a diferença.*

*- I. Acham-se superiores.*

*- C. Eles não lidam bem com a diferença. Eu estou a lançar isto de propósito, porque se calhar é uma das coisas que temos que trabalhar nos com os nossos meninos.*

*- I. Eu falo com eles.*

*- C. Principalmente com aqueles graves, porque são esses que discriminam mais. Por acaso achei muito engraçado. Lembrei-me porque... (risos).*

*- I. Eu já lhes expliquei que eles servem o pequeno-almoço e têm as mãos lavadas, mas...liguei para a Dr.<sup>a</sup> e realmente perguntei e ela confirmou o que se estava a passar. Eles lavam as mãos, eles têm as mãos limpinhas e são mesmo eles que tratam de tudo, mas eles não querem e não vale a pena obrigá-los.*

*- C. Mas eu quero dizer uma coisinha! Ó I, nós na ânsia de querermos fazer tudo e de querermos dar resposta a estes miúdos, porque realmente nos preocupam e preocupam-nos mesmo, acabámos por tomar um papel mais activo que as famílias. O que eu acho que não é benéfico. Nós assistimos cada vez mais não só em relação a estes meninos mas a todos eles há uma desresponsabilização por parte dos pais em relação à educação dos filhos. Isto é geral, não é só com estes meninos, mas também acontece com estes meninos, e nós somos a escola, somos os parceiros, nós não nos podemos pôr no lugar dos pais. Nós não nos podemos substituir aos pais, mas as famílias quase que nos obrigam a fazer isso. Então vamos ter que trabalhar não só com os meninos mas principalmente com as famílias, e é isso que eu acho que se calhar aqui também nos falta alguns recursos, de um técnico para fazer essa ponte, para fazer esse apoio à família, porque a família é a base daquele aluno, quer queiramos quer não. Quer ela seja boa ou má ela é que é a base de tudo e nós assistimos a nível geral, mas também nestes casos a uma desresponsabilização por parte da família na ânsia de nós querermos dar resposta a tudo. E também acontece o contrário, nós vemos nalguns casos pais que são super preocupadas, que se interessam imenso pelos filhos e aí se calhar descansamos mais um bocadinho, mas também vemos o contrário, vemos pais que não ligam nenhum e se não for a escola a deitar a mão não há ali grande perspectiva de futuro. Mas o que eu quero acentuar é esta desresponsabilização dos pais. A escola não se vai substituir à família. Isto é uma barreira.*

*- M. A minha filha tem sido bem acompanhada aqui na escola, desde sempre. Ela gosta da escola, ela sente-se aqui bem.*

O desconhecimento das potencialidades é quase total, há a percepção dessa necessidade e de alguém a fazê-lo, podendo passar pela figura do director da escola pelos conhecimentos que possui:

- **A.** *Eu não.*
- **F.** *Eu não.*
- **L.** *Eu não.*
- **M.** *Eu moro aqui, mas não conheço as potencialidades do meio.*
- **LT.** *Mais ou menos.*
- **I.** *Eu também não (risos).*

- **C.** *Eu posso dizer que sim, mas tudo nos é dificultado pela crise económica que não nos facilita. Porque se não há trabalho para as outras pessoas, como é que vai haver para estas, e eu não estou a dizer que estas têm menos capacidade ou menos direitos, nada disso, estou a dizer que a nossa sociedade ainda não é uma sociedade inclusiva e que primeiro vai às pessoas normais e depois é que vai às outras, quando vai.*

- **I.** *A idade também.*

- **C.** *Exactamente. Também a idade. Porque nós aqui em F o que é que há mais? É fábricas de calçado. Nós sabemos como é que está em crise o sector do calçado. Poderá haver uma outra têxtil, também está em crise. Isso não facilita nada, não facilita, não falta. Se lá fosse colocada a pessoa que já soubesse fazer qualquer coisa, gratuitamente, eu acho que aí não havia problema. Eu não fiz esse levantamento mas acho que não havia problema.*

- **I.** *Sim, assim sim.*

- **C.** *Deveria ser o director, porque ele esteve vinte anos na autarquia, e conhece bem, basta um telefonema. Se ele não tem conhecimento mais ninguém tem.*

- **P.** *Lá está há aqui burocracias e os conhecimentos, mais um exemplo! Eu sou um pai sofrido e cada vez aprendo mais porque que eu tenho uma audiência na câmara municipal de F com o Dr. B, porque causa de um emprego para a minha filha. Ele foi professor de informática dela. Disse-me que ia abrir um concurso num espaço da internet. E eu disse sim senhora. Eu perguntei: o que é que é preciso? Filha vamos tentar isto! A menina concorreu no espaço da internet. Como ela foram mais trezentos e vinte e dois jovens. Desses todos foram empregados quatro. Desses quatro, três nem a concurso foram. Sei eu de fonte limpa. Depois dos postos colocados é que ligaram para a minha filha. Ah! Você faltou à audiência? Mas que audiência? Três nem a concurso foram! Por isso é que eu digo que estamos numa sociedade...podemos batalhar, lutar, há sempre aquilo peixe graúdo que está a prender o peixe miúdo. Não há hipótese, não há palavras!*

No que concerne ao levantamento das potencialidades do meio e da pessoa que poderia assumir essa responsabilidade, verificamos que as escolas não o fazem, não existe convictamente por parte dos entrevistados essa necessidade, não existe papéis definidos para essa função nem as condições necessárias para o fazer:

- **C.** *Aqui não fazemos esse levantamento. Não temos ninguém com esse papel definido e duvido que alguma escola tenha um profissional que o faça.*

- **MD.** *Mas há ou não necessidade de o fazer?*

- **C.** *Eu não digo que não fosse necessário, que até não fosse benéfico, o problema é falta de tempo.*

- **I.** *Pois.*

- **C.** *Ou a falta de recursos, porque se nós tivéssemos recursos, tínhamos mais tempo, assim nós canalizamos os recursos para aquilo que é urgente, para a necessidade imediata.*

Conseguir desenvolver PIT, s adequados que satisfaçam os interesses dos alunos e suas famílias exige o conhecimento aprofundado por parte dos seus intervenientes e nem sempre isso se passa, notamos que para além de não corresponder plenamente aos interesses das pessoas, mostra-se limitado, subsistem incertezas quanto à sua operacionalidade e até desconhecimento do que na realidade esse documento representa, qual a sua finalidade e importância:

- **F.** *Plenamente não. Eu acho é que há aí uma conjugação de esforços no sentido de que dentro do que há, escolher o melhor indo de encontro...não podemos inventar actividades...*

- **P.** *Eu como pai digo, a C tem três vocações, mas eu não vou dizer que seja só aquilo. Se aparecer qualquer coisa que eu sinta que a minha filha se sinta bem, eu próprio aproveito.*

- **MD.** *O senhor conhece o PIT da sua filha? Acha que satisfaz os interesses da sua filha?*

- **P.** *PIT? É...não sei bem o que é. O que é?*

- **MD.** *E a mãe? Conhece?*

- **M.** *Eu não sei bem.*

- **L.** *Já o assinou?*

- **M.** *Já não me lembro.*

## **Papel do professor de educação especial**

Analisamos que o papel do professor de educação especial é multivariado e multifacetado, é muito largo, extenso, passa na opinião dos entrevistados, por ter um papel de mediador, criador, conhecedor, líder, protector encaminhador, estimulador, sensibilizador, activo, consultor, assessor, facilitador e clarificador.

Conferimos que nas escolas que temos os professores têm de assumir papéis diversificados, indefinidos e sem ser aclarados, as escolas necessitam de mais apoio do estado, mais autonomia:

- **P.** *Na minha opinião está mais que visto, o papel deles está à vista. Eles empenham-se e esforçam-se, coitados não têm mais para dar.*

- **F.** *Tem que ter o papel de mediador entre as partes. Por exemplo, tem que conhecer o processo, tem que ser a pessoa que lidera os contactos entre as partes (alunos, direcção, professores do regular e pais), pelo menos estes, tem que ser a pessoa que articula e elabora os documentos, porque é que conhece. Tem que fazer muitas vezes de pai ou de mãe, porque nós temos que dar resposta a crianças que temos aqui, não estão no nosso colo mas estão nas nossas mãos, estão aqui à nossa beira. O papel do professor de educação especial passa um bocado por aqui, ou seja é a pessoa que põe a engrenagem a andar o melhor possível.*

- **I.** *O pior é o tempo, vamos faltar ao trabalho?*

- **A.** *Conhecer perfeitamente o aluno, conhecer os seus anseios, os objectivos e depois dar-lhe as opções, encaminhá-los para as opções assertivas, para a realidade deles.*

- **F.** *Os professores de educação especial acho que devem ter o conhecimento da situação do aluno, porque o aluno não é específico de alguém, é de todos, trabalham com todos no geral e assim de momento não me estou a lembrar de mais nada.*

- **L.** *O papel do professor de educação especial é criar as melhores condições para que o aluno se adapte ao meio envolvente e para isso é preciso criar projectos e actividades juntamente com a comunidade escolar e extra-escolar, ajudar, incentivar, estimular e sensibilizar o aluno para estar sempre disponível para aprender e seguir um caminho para uma vida que o faça sentido.*

- **A.** *Deve ter um papel activo. Agora o papel varia de contexto para contexto e de aluno para aluno, e tem que se adequar às características do aluno.*

- **LT.** *Em relação aos PIT, deve ser em primeiro lugar um consultor, é preciso alguém para consultar a sociedade e as famílias e os interesses e depois o de mediador entre a família, o aluno e a comunidade. Deve mediar isso tudo e ver realmente se está a fazer um processo efectivo de trabalho na transição para a vida activa. Deve ser um consultor e um mediador.*

- **M.** *Eu acho que o professor de educação especial é importante. Se não fosse os professores de educação especial as crianças não estavam tão apoiadas. Por exemplo, a minha filha não estava nas condições que está. Embora ela vá acompanhar as turmas, acho que tem um papel fundamental. Sinto isso e sinto com gosto.*

- **L.** *Eu acho que é um mediador entre todos os intervenientes.*

- **I.** *Também acho que é um mediador.*

- **C.** *Concordo com o que a LT disse, deve ser um mediador, deve fazer a ponte entre a escola e a família, pode também fazê-lo com as entidades com que trabalhamos. Eu acho que o professor de educação especial deve ter um papel de facilitador, tentar encaminhar, clarificar as ideias dos meninos, tentar com que o processo seja o mais simples possível, que tenha o menos entraves possível. Eu acho que é esse o papel deles, é isso que eles sabem fazer. Eu acho que também deve preparar um bocadinho os meninos para aquilo que vão encontrar lá fora. Eu sei que estou sempre a bater na mesma tecla, mas é o que mais me preocupa. É o que é que eles vão ter lá fora, porque eles aqui dentro estão protegidos. Eles aqui dentro são os nossos meninos, não é? Nós tratamo-los de uma forma especial, porque são especiais, eles aqui não há nada que lhes possa acontecer de mal. Eles estão aqui protegidos. Por isso é que eles se sentem bem aqui, não é? Porque sabem que têm sempre...eles até podem estar lá fora, mas se tiverem algum problema...*

- **L.** *Vêm ter connosco a correr!*

- **C.** *Eles não vão procurar a directora de turma, ou dificilmente o fazem. Vêm é aqui à sala, já sabem que aqui têm um ombro amigo, nem que seja só para dizer uns disparates, não é? Olá, olá, pronto. E é esse o papel delas. Eu acho que o núcleo ou o professor de educação especial é mais do que professor, eu comparo os colegas de educação especial aos colegas do 1º ciclo, porque quando eles saem do pré-escolar, que é um ambiente familiar, são os meus alunos, é a minha sala, é a minha turma. Chegam aqui e deixam de ter um professor para ter vários e esse sentimento de pertença vai-se diluindo, a não ser com o director de turma, que é a minha directora de turma, mas com os outros vai-se diluindo e então temos aqui a educação especial e o núcleo faz esse papel, o papel...são pais e mães. Quantas vezes eu estava a dar apoio e ainda no ano passado um deles me chamou tia, outras vezes avó, porque o contacto é tão íntimo é tão intimista, eles estão tão à vontade com o professor de educação especial, que para eles é mesmo uma pessoa próxima, é como a mãe, como a tia, como o avô, como a avó. Eu acho que servem de protecção, de escudo protector, mas também acho que devem ter um papel mais activo nessa preparação para a vida activa, embora ache que não tem as condições adequadas para desenvolver esse trabalho.*

- **I.** *Quem nos dera!*

- **C.** *Claro que não tem, já estivemos pior, mas...*

- **I.** *Para desempenhar bem o meu papel como professora de educação especial, deveríamos ter mais apoio mesmo, principalmente a nível de estado, mais isso, porque a escola*

*sozinha não pode fazer nada. Nós até precisamos de qualquer coisa mas a escola só sem autorização do ministério ou do estado, não podemos fazer e então...faltam recursos materiais.*

*- L. A mim não é que me falte, falta mais autonomia às escolas, porque se o director, tudo o que nós pedimos ele se puder dá-nos, mas ele próprio está condicionado pelo ministério. Porque nós temos tanta lei a que obedecer, que muitas vezes até pudemos canalizar alguns recursos mais para nós, mas eles não podem. Eu acho que quando houver uma verdadeira autonomia que a gente possa mesmo fazer, as parcerias com a comunidade sem estar à espera do abalo do ministério da educação, eu acho que aí alguns problemas que vão ser resolvidos. Eu acho que nós não temos uma verdadeira autonomia. No dia em que nós tivermos uma verdadeira autonomia todos nós, escola, como instituições locais, como pais, estamos interessados em resolver estes problemas. Mas enquanto tivermos...sabes que o ministério diz que temos autonomia, mas não temos. Eles acabam por meter sempre o bico em tudo, não é? Acho que ajudava, não quer dizer que seja o essencial, mas acho que ajudava muito...no dia em que tivermos essa autonomia.*

*- LT. Acho que foi tudo dito. Acho que deveríamos ter mais tempo, mas aí tinham que reduzir o número de alunos. Eu gostava de fazer uma monitorização da S, vê-la no seu trabalho no café. Gostava de ter esse espaço no meu horário para acompanhar os alunos no exterior.*

*- C. Não tem todas as condições.*

*- L. Não.*

*- A. Não*

*- L. Precisávamos de um horário adequado, recursos humanos etc.*

*- I. Não. Porque não há tempo. Ou temos que estar a leccionar muitas vezes ou temos que estar a fazer projectos e contactos. Não temos tempo.*

*- LT. É extremamente complicado, não há tempo, mas sinceramente é assim, a minha experiência não se compara aqui à de outros colegas. Ainda não tenho...mas nas minhas conversas de café, amigos, colegas e professores, tento sempre sensibilizar os outros para a importância destes alunos. Às vezes dizem-me que eu por estar na educação especial que me regalo e que eu não faço nada! Eu digo a essas pessoas que não têm a noção do que é estar com eles, do que é trabalhar, não é? Eu tento sempre sensibilizar e mostrar este lado. Para desempenhar adequadamente o meu papel sei que passa pela formação, porque eu sei que por vezes não faço o melhor, mas por isso é que estou a aprender, e me dispus a tirar um mestrado que não é fácil. Estou a conciliar o trabalho, o nunca ter faltado à escola e estar a tirar um mestrado. Sabes perfeitamente o que é isso. Faço das tripas coração para não falhar em nada. Hoje, por exemplo, deitei-me às três da manhã porque estive a fazer trabalhos, percebes? Logo por aí é a formação. É evidente que tenho noção e quando não sei pergunto. Pergunto à C, pergunto ao R, pergunto sempre a quem está por perto e tenho sempre esse cuidado. Por isso uma das minhas*

*falhas é falta de formação, por isso é que ando a estudar e a fazer o melhor que posso. E depois é o tempo e os recursos, tudo o que agente já falou aqui.*

*- LT. Mínimas, possui, tem que possuir. Mas volto a repetir o que foi dito na parte inicial desta conversa, se tivéssemos mais do que a S disse, do que a C disse, com certeza se conseguia fazer melhor, mais gente, mais espaço, mais pessoas, mais materiais, mais equipamentos, mais...*

*- C. Eu por exemplo tenho cinco horas de componente lectiva e o coordenador deveria ter a componente lectiva como eu para não deixar nunca de perder o contacto com o aluno, o educar e ensinar e ficar com o tempo restante para a coordenação e para essa panóplia de documentos, de projectos, concordo realmente. O coordenador de NAE, também poderia ser precisamente a mesma coisa. Nós aqui na escola não fazemos isso porque isso teria que ser o ministério da educação a dizer. Porque a direcção da escola faz os horários de acordo com a lei que está em vigor.*

*- LT. Não há autonomia.*

*- P. Ora bem eu posso dividir isso em duas partes. Posso dividir um bocado como pessoa e como profissional. Ao mesmo tempo junto as duas partes. Como pessoa ... é a primeira vez que estou num frente a frente mas é como quem diz meu filho meu correio é, não é? Tenho aqui a minha filha e tudo o que se passa conta. Acho que com os meus conhecimentos, tinha o nono ano e agora tenho a 4ª classe, acho que tem as condições, talvez lhe falte algumas coisas sim e também as portas ainda não estejam abertas. Não lhes falta vontade, fazem esforço, mas há aquelas portinhas fechadas.*

*- H. Estou de acordo.*

São apontados variados perfis ao professor de educação especial. De acordo com os entrevistados o professor de educação especial deve ser muito humano, carinhoso, afectuoso, habilidoso, sensível, compreensivo, paciente, dedicado, ser tolerante, competente, estudioso, e preocupado; deve gostar muito do que faz, ter diferentes formas de actuar consoante as situações, ser um bom comunicador, mediador, ouvinte, amigo, conselheiro, psicólogo, acompanhante, ser aberto à mudança, possuir um olho clínico, e possuir um espírito de equipa:

*- LT. Pergunta difícil!*

*- P. Não acho assim tão difícil. Eu acho que um professor que vá para a educação especial deve ser muito humano, tem que gostar muito do que faz, ter muito carinho pelo próximo, e a força de vontade. Mas o mais importante é o ser humano mesmo.*

- **I.** São os afectos. Ficam para a vida. Eu nunca pensei trabalhar com alunos com deficiências, via alunos da CERCI e confesso que até me fazia um bocadinho de confusão, e agora ficou-me aquele gostinho e não sei se vai ser para a minha vida toda.

- **F.** Deve ser um professor igual aos outros. Nós não somos diferentes dos outros. Deve ser um professor igual aos outros. Somos professores da escola, com a mesma preparação como os outros professores, só que temos que ter outro tipo de personalidade e evidentemente outro tipo de competências. Temos que ter competências como algo adquirido por nós, como habilidades, vá lá e essas habilidades fazem-nos ser competentes em determinadas tarefas que os outros professores não podem. Não podem! Não podem, porque não estão nesse campo. O professor de história é de história. Desde que seja um bom professor de história está a fazer o papel dele, porque é essa a função dele, não é?

- **I.** Ter maior sensibilidade.

- **LT.** Compreensão, mais paciência.

- **L.** Paciência.

- **P.** É o que eu digo, tem que ser humano.

- **I.** É preciso ser dedicado.

- **LT.** Ser competente, estudar, preocupar-se com o aluno como todos os outros.

- **I.** Preparar matérias adequadas para cada aluno.

- **A.** Claro é mais difícil com estes do que com os outros.

- **P.** Eu acho que a parte fundamental aqui do puzzlezinho é muito má, porque eu como pai tenho uma jovem com problemas e duas sem problemas e há uma diferença! Há uma maneira de carinho que...de tratar coisas, de resolvê-las, de lavá-las...é totalmente diferente! O professor de educação especial tem que ser muito humano e estar preparado, porque é totalmente diferente. Eu digo a uma filha um não normal e ela não se importa. Se eu disser um não à minha C ela reage de uma maneira diferente. E eu tenho que reagir de uma maneira diferente. E sinto que tenho que ter maneiras diferentes de lidar, porque o sistema nervoso dela assim o faz. A C não reage como a P. A C não reage como a P. A C chora. Então eu para ela falo de outra maneira. Eu não lido da mesma maneira com as minhas filhas. Eu com pai dou valor a todos vocês, mas os alunos que vocês trabalham não são vossos filhos, que é mesmo assim. Eu sou muito realista e muito directo, no fundo, no fundo quem está a ter mais valor no meio disto tudo são todos vós. Porquê? Porque estão a lutar por algo. Nós, eu como pai falo tenho a obrigação toda de lutar, mas vocês estão a lutar e voltamos todos ao caminho, estamos todos a lutar contra, tentar ir para ver se temos um portão aberto. Eu falo numa parte muito fundamental, os pais. Há pais que não sabem ser pais. Eu tenho uma maneira extravagante de dizer, mas eu sou pai, sinto-me pai e hei-de ser jovem até morrer.

- **A.** Deve ter vocação essencialmente.



- **C.** *Nós se calhar, nós somos um grupo que está aqui por vocação, mas vão aparecer outros que não é por porque precisam, é por necessidade, porque não têm outra forma de ficarem perto de casa.*

- **LT.** *Eu acho que a educação especial não é uma área que quem não goste, que consiga estar lá muito tempo.*

- **I.** *Eu também acho.*

- **C.** *Muito tempo não, mas para uma fase de transição, estás a entender?*

- **I.** *Para ganhar tempo de serviço.*

- **C.** *Eu já vi aqui vários casos assim, que os colegas estão na educação especial, porque lhe dá jeito, porque até têm uma vaga pertinho de casa, e logo que podem saem.*

- **I.** *Principalmente gostar do que está a fazer.*

- **F.** *Ser sensível.*

- **C.** *O perfil do professor já está delineado, além disso o professor de educação especial além de ser tudo aquilo tem que ter vocação, tem que ser uma pessoa sensível, tem que ser um bom comunicador, tem que ser um bom mediador.*

- **I.** *Ouvinte, amigo.*

- **C.** *Tem que saber de tudo, tem que dar conselhos, porque é quase psicólogo.*

- **I.** *Dar consultas.*

- **C.** *É quase um psicólogo, faz o acompanhamento das famílias que é super importante. Tem que ser aberto à mudança. Nós lidamos com alunos diferentes todos os dias. Há métodos no ensino regular que são para a turma toda e se calhar andas trinta anos a dar aquele método, embora sabendo que alguns alunos não consigam aprender com aquele método, mas é aquele, é aquele e pronto.*

- **I.** *Nós somos mais sensíveis porque por exemplo, eu estou no 1º ciclo, estou no jardim-de-infância e estou aqui. Mas enquanto estou na primária e estou na infantil, eu além de dar apoio a determinado miúdo, eu ao mesmo tempo eu estou a ver como é que outros miúdos estão, e normalmente falo com a educadora que aquele miúdo...devias ver, porque tem isto, tem aquilo. Eu já pus vários miúdos em terapia de fala, ainda este ano me aconteceu.*

- **F.** *Nós temos um olho mais clínico.*

- **C.** *Nós estamos muito habituados a lidar com muitas situações.*

- **I.** *Somos minuciosos. Às vezes gostava de me desligar mais um bocado.*

- **L.** *Ficamos muito mais tolerantes em relação a tudo.*

- **LT.** *Também temos dias frustrantes. Temos muitas barreiras que temos que enfrentar e que nós vemos que os alunos têm que enfrentar.*

- **L.** *Faz parte da nossa caminhada.*

- **F.** *Precisamos de ter um espírito de equipa.*

- **L.** *Eu acho que só conseguimos trabalhar bem em grupo.*

- **C.** *Se o trabalho não for articulado, porque é assim, no primeiro ciclo e no pré-escolar normalmente só têm um professor de educação especial, não é? Para um aluno num determinado jardim vai lá a I ou vai lá outra qualquer, aqui não, aqui é mais fácil, eu sei. A minha filosofia é de ter os meninos o máximo de tempo possível com os pares, porque é lá que eles se sentem bem. Aqui também se sentem, mas não podemos, porque no fundo se os limitar a esta sala estamos a segregá-los na mesma dentro da escola.*

- **L.** *Eu já dei apoio no 2º ciclo dentro da sala do regular e acho positivo.*

- **C.** *Aqui não é fácil porque as professoras não têm só um aluno. O apoio dentro da sala de aula é mais coeso e mais articulado. Aqui se não houver um trabalho de equipa sério, anda tudo um bocadinho mais no ar.*

- **M.** *Foi bom estar aqui. Estou sempre disposta para o que for preciso. Foi útil porque assim vou para casa e a gente começa a pensar. Agora penso, penso. Também temos uma cabeça para pensar. Agora penso, vou para casa e vou a pensar, este falou assim, aquele falou assado. Até eu aprendo! Afinal...*

- **P.** *Nunca estive num frente a frente a falar disto!*

### **3. HISTÓRIAS DE VIDA**

Conforme referido anteriormente, e tendo em conta as dificuldades dos alunos com atraso mental em relatar os acontecimentos das suas vidas, optou-se por recolher informações mais relevantes através dos seus encarregados de educação.

Apresentamos os quadros referentes às histórias de vida, onde constam os respectivos resultados.

| METACATEGORIAS   |  |   | CONTEXTO  |   |   |   |
|------------------|--|---|---|---|---|---|
| CATEGORIAS       | História de vida I.<br>Aluna   | História de vida II.<br>Aluna   | História de vida III.<br>Aluna  | História de vida IV.<br>Aluna   | História de vida V.<br>Aluno  | História de vida VI.<br>Aluna   |
| Social/ familiar | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque para as limitações financeiras, para o desemprego, vícios e dívidas ao banco e a particulares.</li> <li>- Fortes vínculos religiosos.</li> <li>- Gosto pelo convívio e pelas brincadeiras.</li> <li>- Grande interesse pela escola.</li> <li>- Pouco voltada para as tarefas domésticas.</li> <li>- Hábitos de ficar em casa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percursos de vida marcadas por dificuldades financeiras, instabilidade, desemprego e com antecedentes de enorme desestruturação familiar.</li> <li>- Sinais de uma jovem feliz, activa extremamente sociável e apaixonada pela escola de tal forma que nem quer ir de férias.</li> <li>- Bom acompanhamento familiar.</li> <li>- Pouco convívio com vizinhos.</li> <li>- Atitudes de grande dedicação aos outros.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vida limitada a pequenos salários e empregos precários.</li> <li>- Jovem feliz com gosto em conviver.</li> <li>- Vaidosa.</li> <li>- Passa o tempo em casa a ver televisão, a brincar e a jogar à bola.</li> <li>- Dificuldades de acompanhamento por parte do encarregado de educação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de uma vida mais ou menos equilibrada, mas com alguns percalços.</li> <li>- Ausência periódica do pai por motivos profissionais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivências circunscritas a um contexto restritivo (casa). Instabilidade no emprego.</li> <li>- Pouca comunicação com a escola.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vida instável marcada por dificuldades financeiras, de relacionamento, confiança e episódios de violência.</li> <li>- Vivências circunscritas a um contexto restritivo (casa e vizinhas).</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestações de vaidade e preocupação com o corpo.</li> <li>- Fase de namoro na escola.</li> </ul> |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

| METACATEGORIAS | NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO          |   |   |   |   |  |
|----------------|---------------------------------------|---|---|---|---|--|
| CATEGORIAS     | História de vida I.<br>Aluna          | História de vida II.<br>Aluna   | História de vida III.<br>Aluna  | História de vida IV.<br>Aluna   | História de vida V.<br>Aluno  | História de vida VI.<br>Aluna  |
| Problemas      | - Atraso com maior relevo na escola.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesão cerebral traumática.</li> <li>- Febres altas.</li> <li>- Broncopneumonia.</li> <li>- Convulsões febris.</li> <li>- Princípios de epilepsia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Complicações no Parto.</li> <li>- Convulsões.</li> <li>- Icterícia.</li> <li>- Desenvolvimento psicomotor tardio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parto demorado.</li> <li>-Marcha e fala tardia.</li> <li>- Excesso de apetite.</li> <li>- Obesidade.</li> <li>- Problemas hormonais.</li> <li>- Lentidão.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades nos conteúdos escolares (leitura, escrita e cálculo)</li> <li>- Dificuldades na formação de conceitos e no pensamento lógico.</li> <li>- Défices no juízo prático.</li> <li>- Compreensão e adaptação a situações sociais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas hormonais.</li> <li>- Obesidade.</li> </ul> |
| Evolução       | - Lenta - “vai pouquinho a pouquinho” | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenta.</li> <li>- Muita força de vontade.</li> <li>- Muito adulta nas atitudes.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia.</li> <li>- Resistência física.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de informação.</li> <li>- Sedentarismo.</li> </ul>   | - Na aprendizagem.  | - Ao longo do tempo.   |

| METACATEGORIAS  | VIDA ESCOLAR  |   |  |  |   |   |
|-----------------|---|---|--|--|---|---|
| CATEGORIAS      | História de vida I.<br>Aluna  | História de vida II.<br>Aluna   | História de vida III.<br>Aluna   | História de vida IV.<br>Aluna  | História de vida V.<br>Aluno  | História de vida VI.<br>Aluna   |
| Relacionamentos | - Capacidade de relacionamento interpessoal.  | - Gosto intenso pelo convívio com os colegas, professores e funcionários.<br>- Apego pelas pessoas com quem convive.  | -Convivência com os amigos e vizinhos.<br>- Convivência com colegas da turma.<br>-Grupo de jovens.<br>-Brincadeiras com uma prima. | - Pouca convivência.   | - Amigos.   | - Interacção com colegas.<br>-Facilidade em fazer amigos.<br>- Colaboração com as auxiliares de acção educativa.                                  |
| Êxitos          | - Papel de acólita.<br>- Cordão para bordar.  | - Realização de tarefas com grande responsabilidade.  |  |  | - Trabalho na carpintaria.  | - Bordados.   |
| Dificuldades    | - Compreensão e aplicação de conhecimentos.<br>- Resolução de problemas.<br>- Raciocínio.<br>- Atenção.<br>- Concentração.<br>- Expressão oral. | - Dificuldades acentuadas na aprendizagem.<br>- Necessidade de muita ajuda.<br>- Dificuldades em apreciar a agricultura e hortofloricultura que frequente na CERCI. | - Dificuldades académicas.<br>- Competências verbais.<br>- Compreensão e expressão.<br>- Iniciativas<br>- Lentidão.                | - Dificuldades em todas as disciplinas.<br>- Parar de comer.<br>- Conhecer e controlar o dinheiro.<br>- Tomar banho.<br>- Dificuldades | - Dificuldades na leitura e na escrita.<br>- Dificuldades na matemática.<br>- Concentração.<br>- Memorização.<br>- Raciocínio lógico e abstracto. | - Ser independente.<br>- Conhecer o dinheiro.<br>- Incapacidade para ler e escrever.<br>- Atraso da linguagem.<br>- Inteligibilidade do discurso. |

|        |  |  |  |  |   |   |
|--------|--|--|--|--|---|---|
|        |  |  |  | cognitivas e de desenvolvimento.<br>-Autonomia.<br>- Atenção e concentração.<br>- Oralidade.   |   | - Atenção e concentração.<br>- Memória.<br>- Aquisição de conhecimentos.<br>- Compreensão.          |
| Gostos | - Brincar.<br>- Ouvir música.<br>- Jogar computador.<br>- Ver televisão. | - Ver televisão.<br>- Brincadeiras.<br>- Jogar no computador.<br>-Falar com as amigas através do Messenger.<br>- Informática.<br>- Natação.<br>- Culinária.<br>- Dormir.<br>- Recados.<br>- Servir cafés no bar da escola. | - Ir à missa.<br>- Grupo de jovens.<br>- Crianças.<br>- Ver televisão.<br>- Computador.<br>- Brincar com o irmão.<br>- Futebol.<br>- Prima.<br>- Ouvir música.<br>- Tarefas domésticas.<br>- Bordar. | - Gosto por livros e histórias.<br>- Brincadeiras.<br>-Natação.<br>- Cantar.<br>-Internet.<br>- Andar de bicicleta.<br>-Ouvir música.<br>- Pintar. | -Educação Física.<br>- Frequentar o café.<br>- Colocar música nos bares.<br>- Ouvir músicas.<br>- Computador.<br>- Jogar futebol. | - Ver televisão.<br>- Bordar no papelão.<br>- Usar o telemóvel.<br>- Computador.<br>- Ouvir música. |

| METACATEGORIAS | FUTURO  |  |  |  |  |                               |
|----------------|---|--|--|--|--|-------------------------------|
| CATEGORIAS     | História de vida I.<br>Aluna                  | História de vida II.<br>Aluna                    | História de vida III.<br>Aluna                         | História de vida IV.<br>Aluna              | História de vida V.<br>Aluno                 | História de vida VI.<br>Aluna |
| Desejos        | - Desconhecimento por parte do encarregado de | - Paixão pelo desporto.<br>- Não sair da escola. | -Não fazer nada.<br>-Desconhecimento do encarregado de | - Conseguir uma ocupação para o bem-estar. | - Tirar a carta de condução.<br>- Comprar um | - Trabalho para futuro.       |

|              |   |  |   |  |  |  |
|--------------|---|--|---|--|--|--|
|              | <p>educação relativamente ao desejo que o seu educando tem para futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento por parte do encarregado de educação relativamente à frequência da CERCI.</li> <li>- Esperança da jovem em trabalhar numa padaria e um dia casar.</li> </ul> |  | <p>educação do desejo que o seu educando tem para futuro.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior independência.</li> </ul>                             | <p>AUDI ou um BMW.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprar uma moto.</li> </ul>   |  |
| Perspectivas | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectivas incertas relativamente à conquista de um emprego.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupação em um dia ficar em casa.</li> <li>- Sentimentos de que para conseguir ter uma ocupação ou um emprego precisa do favor de alguém.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupação para futuro.</li> <li>- Falta de ideias.</li> <li>- Baixas expectativas.</li> <li>- Esperança de poder trabalhar numa cabeleireira.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de ajuda para perspectivar o futuro.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar na empresa e ganhar o ordenado mínimo.</li> <li>- Casar ou juntar-se e morar perto dos pais.</li> </ul> |  |



## Contexto

As narrativas que se obtêm através das histórias de vida correspondem ao conjunto de factos e acontecimentos mais significativos num contexto temporal na vida de uma pessoa.

As desvantagens sociais e familiares podem inquietar e interferir no desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos. Coincidentemente, verificamos que a maioria dos casos estudados pertence a contextos sociais e familiares com dificuldades sobretudo inerentes a circunstâncias laborais, pelo que o desemprego mostra-se um dos flagelos que atinge actualmente as famílias:

*(...) Ele tinha que dar 30 contos ao banco de prestação por mês e não dava. Há 3 ou 4 anos que não dava. O banco vinha-me buscar a casa. O banco já estava a tirar fotografias e tudo e ele agora... Eu podia estar muito bem. Eu só fui buscar 200 contos para pagar a quem devia, mais nada. Nunca mais vi dinheiro. Ele destruiu o dinheiro todo. O banco já me vinha buscar a casa, havia pessoas que a queriam... vinham buscar a casa. Ele queria ser patrão mas não conseguiu, não dá para nada. Depois andou com mulheres. Agora é que deixou, há um ano... Destruiu-me o dinheiro todo (...) O patrão até disse quando estava a trabalhar em Espanha: ele ganha muito bem só que o estoura todo. Um senhor até disse: eu não sei como é que aquela mulher vive! (História de vida I).*

*(...) Neste momento o meu marido continua desempregado (...) Entretanto, e é isso que dói, a mãe do meu marido estava muito bem de vida, mas conheceu um homem, divorciado com um bando de filhos e fez-lhe a seguinte proposta: para estares junta comigo, nem os teus filhos nem os meus, e meu dito, meu feito, abandonou os filhos. Então a mãe dele não teve mãos a medir, enviá-os para o norte (...) Depois foi criado por uma senhora que tomou conta dele. Ele foi enviado para o norte. Andou de casa de tio em tio, com porrada, descalço, com fome, piolhos... Depois de muitos pontapés foi para um casal de velhinhos. Casou e quis ter uma família. Muito complicado, mas ele supera bem, e é muito jovem, nem parece a idade que tem. Não tem pai, não sabe quem é o pai. No bilhete de identidade está lá que é filho de pai incógnito (...) Teve o direito ao subsídio de desemprego e que tem ajudado e também não recusa trabalho. Sempre que lhe apareça algum biscate, vai aproveitando (...) Eu, também estava empregada numa empresa de calçado e fiquei desempregada. Agora as coisas estão mais difíceis e eu poucos estudos tenho para arranjar emprego. (História de vida II).*

(...) *Moramos em Jagueiros numa casa arrendada. É uma casa individual. Agora não está a ficar em boas condições (...) Não tenho ordenado fixo ao fim do mês. Há meses que dou mais horas outros meses não dou tantas horas. Trabalho de segunda a quinta. Há alturas que as horas que dou cobrem as que faltam, mas há outros que não, quando preciso de ir aqui ou ali com eles. As coisas nem sempre são fáceis, o meu marido esteve a trabalhar durante muito tempo no estrangeiro mas neste momento está desempregado e eu sou gaspeadeira. Nós os dois não temos praticamente estudos nenhuns. (História de vida III).*

(...) *Recebemos um subsídio. Eu sempre trabalhei em casa, e tenho um quintal que cultivo para ajudar em casa e o meu homem já trabalhou em muitas coisas. Já trabalhou num armazém de materiais de construção ali em cima, carregava e descarregava coisas, depois teve problemas e ficou sem emprego e agora está numa fundição de ferro. (História de vida V).*

(...) *O defeito que ela tem é...quando vê o pai a berrar como o meu filho diz ao meu homem: é teu filho, é teu filho. Quando há zanga entre o pai e o filho, eu tenho de me meter, eu meto-me sempre ao meio e ela diz: gostas do pai? Gostas? É teu homem. E eu ponho-me no meio deles os dois...está ali coitadinha, atrapalha-se toda (...) Às vezes tenho ideias muito tolas na cabeça, apetecia-me sair deste mundo para fora. Eu desde que casei a minha vida tem sido um inferno. Há vinte e quatro anos. Ao nível de dinheiros, ao nível de trabalhos do meu homem...uma pessoa sem dinheiro também é triste. Eu tenho medo é às dívidas. Ainda no outro dia comemos uma sopinha e uns ovinhos e um bife de vez em quando, mas não é todos os dias. Tenho o azar do meu filho, é só complicações (...) O meu filho passa a vida a dormir. Pediu um euro ao pai para ir até ao café. Não quer trabalhar, nem fala no trabalho. Ajudou-me ontem a coser sapatos. Mas temos tido muitos problemas por causa do carro que o meu filho comprou. Tivemos que pagar ao banco só de juros e agora temos de pagar todos os meses. (História de vida VI).*

## **Nascimento e desenvolvimento**

Sabemos que a vigilância durante a gravidez é fundamental para o diagnóstico precoce e prevenção do atraso mental. No caso específico dos casos alvo de estudo verificamos que no período pré-natal não foram confirmados problemas relevantes:

(...) *Quando andava grávida da minha C, correu tudo bem. Ia ao médico sempre e fazia todos os exames. Isso era e nunca tive...não tive problemas. Pelo menos o médico nunca me disse nada. Fazia sempre os exames e nunca... (...). (História de vida II).*

(...) *Eu quando fiquei grávida dela fiquei toda contente e quando soube que era uma menina ainda fiquei mais. Sempre quis ter uma menina. Eu fui sempre assistida desde o primeiro mês (...).* (História de vida III).

(...) *Engravidei sem querer. Vou-lhe dizer, quando eu estava grávida, quando soube que estava grávida fiquei um bocado chocada, porque já tinha dois filhos. Eu tinha 36 anos e o pai 38 anos. A gravidez até correu bem, não tive assim nenhum problema. Lembro-me que a primeira consulta foi quando tinha 4 meses. Depois fui fazendo aqueles exames que os médicos mandavam e estava tudo normal (...).* (História de vida IV).

(...) *A professora na primária e aqui no ciclo já me chegaram a perguntar se eu tive algum problema de saúde ou na gravidez, fizeram-me muitas perguntas, mas foi tudo normal. Eu nunca desconfiei de nada nem nenhum médico me disse nada, nunca tive problemas na gravidez nem quando ele nasceu. Ninguém desconfiou de nada. (...).* (História de vida V).

(...) *Quando estive grávida, uma gravidez que eu queria, não tive problemas, e o parto foi o mais fácil de todos os meus filhos. Também quando nasceu, ninguém percebeu nada, correu bem e os médicos não me disseram nada. De todos os filhos foi o melhor de nascer (...).* (História de vida VI).

O conhecimento do período perinatal e pós-natal pode ser importante para a compreensão em alguns casos do constructo do atraso mental:

(...) *Ela quando era pequena acho que passou bem o tempo, brincava e corria com umas crianças vizinhas (...)* A professora diz que ela é um bocadinho atrasada. Tem um atraso mas foi sempre assim. Só se notou mais na escola (...) *é uma jovem esforçada, empenhada, e tenta cumprir as regras fazendo as tarefas que lhe são propostas com motivação e perfeccionismo. No contexto escolar gosta de interagir com os seus colegas, demonstrando boas capacidades de socialização. As pessoas gostam dela na escola. Revela grande motivação perante o processo de ensino aprendizagem. Integrou-se bem na escola relacionando-se muito bem com os seus colegas e professores. Gosta de conviver relacionando-se com bastante facilidade. Possui um currículo específico individual por apresentar défices cognitivos.* (História de vida I).

(...) *O parto foi normal, mas depois foi como hei-de dizer, foi provocado e foi no hospital de Paredes. Ela quando nasceu era muito sossegadinha. Sempre gostou de dormir, ainda hoje gosta. Quando tem uma oportunidade gosta de dormir a sesta (...)* Aos três meses teve epilepsia e

*teve convulsões até aos dois anos de idade. Ela com cerca de dois anos e meio, não me lembro bem, mas era pequenina teve uma febre... a febre não baixava e fui para o hospital. Entretanto já tinha ido a um pediatra, até muito famoso. Naquela altura falou com ele, porque não detectou o problema dela. Depois no hospital de S. João é que detectaram o problema. Tinha um princípio de uma broncopneumonia no pulmão esquerdo e quando eu vim outra vez ao hospital de F, durante a noite que eu fui várias vezes ao pediatra mas ele não me resolvia, deu-me umas bisnagas, ela entrava em convulsões febris. Ela tinha princípios de epilepsia, tratou-a até aos 5 anos. E agora nunca mais tomou medicação nem teve mais nenhuma crise. Um médico um dia disse-me que ela tinha alguma coisa no cérebro, uma lesão e ela não consegue muitas coisas ao nível da aprendizagem, pois não consegue acompanhar as suas colegas (...). (História de vida II).*

*(...) Quando fui para o hospital, foi no Hospital Senhora da Oliveira em Guimarães, não me lembro muito bem do que aconteceu, só sei que o parto foi muito difícil. Eu acho que o que lhe provocou o problema foi no parto. Tentaram tirar-lha à ventosa e ela nem assim nasceu. Usaram uma maior e uma mais pequena, ela não nasceu. Quando foram para fazer a cesariana, eu lembro-me perfeitamente de dizer ao médico: ó Sr. Doutor, tire-me deste sofrimento (...) J mal nasceu esteve internada nos serviços neo-natais do referido hospital, teve convulsões e icterícia e esteve no hospital durante 15 dias. Aos três meses teve novamente convulsões, pelo que foi assistida adequadamente. O seu desenvolvimento psicomotor foi tardio comparativamente com crianças da mesma faixa etária (...) A J permaneceu ao cuidado de uma tia até entrar no jardim-de-infância das formiguinhas (...) O seu desenvolvimento psicomotor foi tardio comparativamente com crianças da mesma faixa etária. Teve um desenvolvimento tardio, persistindo essas dificuldades, até hoje. A J permaneceu ao cuidado de uma tia até entrar no jardim-de-infância das formiguinhas, depois aos cinco anos passou para o jardim-de-infância de Sendim, onde teve adiamento de matrícula por um ano. Frequentou a escola EBI de Godim/Jugueiros, durante a sua frequência do primeiro ciclo já usufruía de um apoio por parte de uma professora da educação especial. (História de vida III).*

*(...) Nasceu no hospital de Amarante. O parto foi normal mas demorou muito tempo a nascer. Demorou mais ou menos 6 horas. Logo que nasceu eu acho que o médico desconfiou de alguma coisa, mas não me disse nada. Era qualquer líquido, qualquer líquido que ela estava a engolir. Mas não me disseram logo. Foi um líquido que não sei como se chama. O médico foi a correr chamar uma empregada para chamar uma pediatra que estava na urgência. Depois dela nascer eu vi que os médicos de 2 em duas horas a vinham picar no pezinho. Tentavam com que ela mamasse, porque detectaram falta de qualquer coisa no sangue. Quando teve alta para sair do hospital o médico recomendou que quando fosse a consultas deveria contar o sucedido. Aos dois*

anos ela começou a ter falta de respiração pelo nariz (...) Mais tarde numa consulta perguntaram-me, fizeram muitas perguntas...como ela nasceu, como foi...por um pediatra, muitas coisas sobre o nascimento. Se a menina esteve sempre junto de mim quando nasceu, assim essas coisas, se a menina não tinha ido para as luzes... Viram que tinha acontecido alguma coisa e disseram-me para andar em consultas de desenvolvimento (...) Entrou para o 1º ano com 7 anos e 6 meses. As suas dificuldades foram sempre muitas a todas as disciplinas. Nós, lá isso foi, fizemos tudo o que conseguimos. E havemos de fazer se Deus quiser. Mas ela tem um problema muito grande, come sem parar e está muito forte. A médica já me berrou umas poucas de vezes. Come muito. Tenho que lhe esconder a comida. Chegava a correr perigo. Apesar de ser muito parada, dei com ela a subir armários altíssimos para procurar comida, o que parecia impossível! Desde os...anos que pratica natação e gosta muito. Adora cantar. No carro gosta muito de ouvir música e consegue cantar e decorar muitas músicas, até em inglês (...). (História de vida IV).

(...) Nunca tive problemas na gravidez nem quando ele nasceu. Ninguém desconfiou de nada. O parto foi normal e não me lembro de nada. Vim logo para casa. Quando era pequeno até nem era de ter doenças, ele comia bem e tudo. (...) Podia ser melhor na escola, mas nunca foi. Não tive sorte porque foram logo os meus dois filhos. O outro é pior. Ele gosta da escola mas nunca aprendeu, ele não foi para o infantário. Quando chegou à professora primária deu logo conta que não ia dar nada na escola. Ela dizia-me que ele não aprendia e estava sempre muito atrasado. Nunca desconfiamos de nada e andou a primária toda sem aprender assim como os outros. Começou a ter apoio, mas nem com o apoio ele melhorou. Foi para o ciclo e então começou a ter professoras de educação especial até hoje, mas nunca andou para a frente. Par ler é um castigo, não lê palavras normais só se for muito fáceis. Na matemática até se vai desenrascando e conhece o dinheiro mas não sabe fazer bem os trocos. Em casa eu bem tento mas ele não sabe muito de contas, faz na máquina e já não é mau. (História de vida V).

(...) Também quando nasceu, ninguém percebeu nada, correu bem e os médicos não me disseram nada. De todos os filhos foi o melhor de nascer. Frequentou o jardim-de-infância com quatro ou cinco anos em Vila Verde até aos nove anos e antes de ir para o ciclo ficou mais dois anos no jardim-de-infância (...) O tempo livre, ela passa bem, é no papelão e a ver televisão. Na televisão gosta de ver novelinhas e macaquinhos. Vive em casa com a família, vai às vizinhas, borda no papelão, vem para casa ver televisão, torna a ir para a tia e anda nisto. Não brinca com crianças porque as crianças têm umas brincadeiras que ela já não tem. Nunca foi criança de brincar (...). (História de vida VI).

Nem sempre em idades precoces é possível estabelecer um diagnóstico preciso do atraso mental, existindo em torno desta questão uma certa complexidade:

*(...) Quando entrou para a escola as professoras diziam que ela não aprendia e teve sempre professoras de apoio, mas nunca conseguiu aprender bem. Agora tem professoras de educação especial e quando venho aqui à escola dizem-me sempre que a B vai pouquinho a pouquinho. Tem um atraso grande, mas vou-lhe dizer, a B tem paixão pela escola (...) A professora diz que ela é um bocadinho atrasada. Tem um atraso mas foi sempre assim. Só se notou mais na escola (...) É uma criança que revela imaturidade tanto ao nível psico afectivo como intelectual. As suas dificuldades circunscrevem-se mais ao nível da memória, compreensão, raciocínio, criatividade, imaginação, atenção e concentração. As suas dificuldades enunciadas situam-se quer ao nível da aquisição quer ao nível da realização. Apresenta um atraso acentuado na linguagem, quer ao nível da expressão quer ao nível da compreensão (...) possui défices de processamento da informação, dificuldades em analisar a finalidade das situações, em planear as actividades e em resolver problemas. Estes dados sugerem que a jovem apresenta um desenvolvimento cognitivo inferior em comparação com o seu grupo etário, traduzindo-se num atraso mental ligeiro. (História de vida I).*

*(...) E agora nunca mais tomou medicação nem teve mais nenhuma crise. Um médico um dia disse-me que ela tinha lesões no cérebro, uma lesão e ela não consegue muitas coisas ao nível da aprendizagem, pois não consegue acompanhar as suas colegas (...) Ela tem muitas dificuldades na aprendizagem e precisa de muita ajuda. Pede por vezes ajuda à irmã. Está ao nível do 1º ciclo. Ela faz trabalhos aqui na escola, coitadinha, muito simples, ao nível da primária. Ela lê quase sempre, não é perfeito, mas vai lendo. Na matemática é muito complicado (...) sofreu uma lesão cerebral traumática aos dois anos e meio que mais tarde veio a configurar-se num atraso mental moderado. A partir desse momento foi encaminhada pelo Hospital de Felgueiras para o Hospital de S. João no Porto, onde é acompanhada nas valências de Neurologia Pediátrica, Medicina Física e Estomatologia e faz a título de ambulatório o controle de sangue. (História de vida II).*

*(...) Eu fui sempre assistida desde o primeiro mês. Quando fui para o hospital, foi no Hospital Senhora da Oliveira em Guimarães, não me lembro muito bem do que aconteceu, só sei que o parto foi muito difícil. Eu acho que o que lhe provocou o problema foi no parto (...) apresenta uma deficiência mental moderada (conforme avaliação cognitiva efectuada no centro de paralisia acima mencionado), com défices mais acentuados a nível de competências verbais (apresenta um discurso simplificado, com dificuldades a nível da expressão/compreensão, leitura e*

*escrita que estão ao nível de um segundo ano de escolaridade., raciocínio lógico numérico necessita de recorrer a concretizações).* (História de vida III).

*O parto foi normal mas demorou muito tempo a nascer. Demorou mais ou menos de 6 horas. Logo que nasceu eu acho que o médico desconfiou de alguma coisa, mas não me disse nada (...) o seu nível de desenvolvimento global situa-se no intervalo de valores considerados” atraso mental moderado”. As suas dificuldades são extensivas a todas as áreas de desenvolvimento avaliadas: cognitivas e de desenvolvimento sócio afectivo, comprometendo a sua autonomia e relacionamento social.* (História de vida IV).

*(...) Podia ser melhor na escola, mas nunca foi. Não tive sorte porque foram logo os meus dois filhos. O outro é pior. Ele gosta da escola mas nunca aprendeu, ele não foi para o infantário. Quando chegou à professora primária deu logo conta que não ia dar nada na escola. Ela dizia-me que ele não aprendia e estava sempre muito atrasado. Nunca desconfiamos de nada e andou a primária toda sem aprender assim como os outros (...) apresenta deficiência mental ligeira (317) no eixo II. O funcionamento intelectual do T é pautado por dificuldades na formação de conceitos (pensamento abstracto) e pensamento lógico, limitação na exposição a material factual (conhecimento do mundo envolvente), dificuldades para analisar determinado conjunto de material e reconhecer elementos necessários para a resolução de um problema específico (habilidade de raciocínio), défices no juízo prático, compreensão e adaptação a situações sociais, dificuldades na área da atenção bem como défices na memória visual imediata.* (História de vida V).

*(...) Quando estive grávida, uma gravidez que eu queria, não tive problemas, e o parto foi o mais fácil de todos os meus filhos. Também quando nasceu, ninguém percebeu nada, correu bem e os médicos não me disseram nada. De todos os filhos foi o melhor de nascer (...) apresenta um atraso mental moderado. Esse atraso foi estudado com exames complementares (que incluem EEG, RAN, cariótipo, e estudo mental). É uma jovem que apesar do atraso apresentado tem registado progressos consideráveis ao longo do tempo.* (Histórias de vida VI)

## **Vida escolar**

Conhecer e valorizar os gostos e preferências dos jovens, pode traduzir-se em indicadores importantes para a futuro mas nem sempre identificados e valorizados pela família:

(...) *Eu não sei bem o que ela um dia quer fazer porque nunca lhe perguntei nada, mas parece que quer ir para uma padaria Não sei porquê, lembrou-se (...) A melhor amiga é a Sónia, e é colega da escola. O sonho da B é um dia poder trabalhar numa padaria, assim como a amiga dela, Sónia. (...) Ela gosta muito de ir à missa e de rezar e gosta de ser acólita. Não gosta de faltar à missa e vai sempre. Vai aos sábados e domingos. Nós somos uma família religiosa (...) Gosta muito de pôr o altar bonito com flores e todo arranjado. Sai à avó. Essa é que era religiosa! Passava todos os dias com o terço na mão. Ui é que era! A B sai a ela. Ela gosta muito da minha mãe. Os outros já faleceram (...) gosta de televisão, de computadores e faz os deveres. Só que é assim, ela é muito teimosa é mesmo muito teimosa e faz birras quando não a deixam fazer o que ela quer. (História de vida I).*

(...) *Ela é uma criança muito feliz, mas a maior felicidade é andar na escola. Gosta muito de computadores. Passa os tempos livres a ver televisão, a brincar, a jogar computador e playstation. Gosta de falar com as amigas no Messenger. Sentiu saudades da antiga professora de educação especial e tenta muitas vezes descobrir dados para comunicar com ela, mas ainda não consegui encontrar (...) ela adora natação. Ela nunca foi para natação porque a vida não permite. Gosta da parte da culinária. Na escola há um dia na semana que faz bolos. Em casa não tem tendência a fazer coisas na cozinha. Ajuda arrumar o quarto, põe a loiça na máquina de lavar a loiça. Quando fica em casa é capaz de fazer uma torradinha para ela e para a irmã mais velha, mas precisa da irmã por perto para vigiar. (História de vida II).*

(...) *Ela gosta de ir à missa, mas eu não tenho tempo de a levar. Ela gosta do grupo de jovens à sexta-feira à noite. Mas quando tem que ir ao hospital eu não a posso levar pois tenho que fazer o jantar. Quando há convívios, ainda agora houve um jantar do grupo de jovens, embora ela nunca vá sozinha para lado nenhum sem a mãe a acompanhar, tem que começar a soltar-se um bocadinho da mãe (...) Tudo o que meta crianças...ela adora crianças (...) Em casa ela gosta de ver televisão e o computador, mas até nem passa muito tempo no computador. Ela o tempo que passa mais em casa é a brincar com o irmão. Ela até nem tem muito tempo porque ele até joga à bola ao sábado de manhã e ela fica a dormir (...) O que ela mais adora é futebol. Se ela pudesse jogar...ui. Houve lá um torneio de meninas e o pai levou-a, lá andou ela a jogar com as meninas. Ela se pudesse joga à bola...adora jogar à bola. Ela nunca gostou de bonecas. Para ela era uma bola. Ela é ferrenha pelo Porto, se der na televisão ela vê do princípio ao fim. (História de vida III).*

*A minha R é muito parada e lenta tomara não fazer nada, passa a vida no sofá. Gosta de ver televisão, ver desenhos animados e os morangos com açúcar, por vezes lava a loiça em casa,*



*mas não gosta muito de arrumar. Ela se pudesse não fazer nada, não fazia (...) Gosta de andar de bicicleta e até anda muito bem (...) Cantar é que ela gosta! Não sei, mas é a coisa que ela gosta mais de fazer. Consegue decorar muitas músicas, nós até ficamos admirados. Quando anda de carro gosta muito de ouvir música, até chega a imitar as canções que ouve em inglês. Adora ouvir música do Carlos Paião, decora bem as músicas. (História de vida IV).*

*(...) Gosta de jogar futebol com os primos. Mas ele não é assim de sair muito de casa, foi habituado. Há alguns da idade dele que são bem bardinós. Às vezes sai, joga futebol à noite com os amigos mas vem logo para casa (...). (História de vida V).*

*(...) O tempo livre, ela passa bem, é no papelão e a ver televisão. Na televisão gosta de ver novelinhas e macaquinhos. Vive em casa com a família, vai às vizinhas, borda no papelão, vem para casa ver televisão, torna a ir para a tia e anda nisto. Não brinca com crianças porque as crianças têm umas brincadeiras que ela já não tem. Nunca foi criança de brincar. Ela sente-se sempre feliz (...). (História de vida VI).*

## **Futuro**

Manter expectativas positivas relativamente ao futuro não passa muitas vezes pelo horizonte dos pais encarregados de educação:

*(...) A B acha que um dia vai casar como a irmã e que vai conseguir trabalhar numa padaria. Mas ela se for trabalhar tem que mudar, não pode fazer o que lhe apetece. Gostava de ir Francês, mas as professoras não a deixam ir para Francês e ela zangou-se e disse-me que então era melhor não ir para lado nenhum. Ela é muito teimosa, é mesmo teimosa. (História de vida I).*

*(...) Eu acho que ela não tem muitas alternativas (...) Às vezes diz-me: o que vai ser quando eu sair da escola? Ó mãe, eu quando sair da escola...eu não queria sair...tu tens que ver para onde é que eu vou porque eu não vou ficar em casa! Como a menina H que está em casa e que está em casa com os avós! Eu não quero ser como ela! Tu tens que me arranjar uma escola para eu ir, para eu estudar, porque eu não vou ficar aqui em casa sem fazer nada. Ela para já não diz o que queria um dia fazer. Para onde é que eu vou? Não vás pedir a alguém não vás... (...). (História de vida II).*

*(...) Eu sinto que a vida dela não vai ser fácil e tanto eu como o meu marido falamos muito e sabemos que não será fácil. A idade começa avançar tanto nossa como dela e queríamos um futuro para ela. É a minha maior preocupação. Mas tudo o que for para ajudar...uns tem umas*

*ideias, outros têm outras, tudo isso ajuda e é para o bem deles. Eu não me interessa que ela não ganhe dinheiro, gostava que ela pudesse fazer alguma coisa que gostasse (...). (História de vida III).*

*(...) Não é o caso de ela receber dinheiro, porque isso seria difícil, mas era para o bem-estar dela. Eu acho que podia ter alguma autonomia. Era isso que nós queríamos, não estar sempre dependente. Eu queria que ela estivesse ocupada, não é caso de dinheiro é o caso de ocupação, porque eu acho que se for uma coisa que ela goste ela quer ir (...). (História de vida IV).*

*(...) Um dia eu acho que ele vai ficar lá mesmo a sério e ganhar o seu dinheiro porque acha que precisa de trabalhar para se sentir bem e acha o dinheiro importante para a vida. Ele gostava de ter um trabalho certinho e normal como as outras pessoas, assim não precisava de pedir tudo aos pais (...). (História de vida V).*

*(...) vai às vizinhas, borda no papelão, vem para casa ver televisão, torna a ir para a tia e anda nisto. Eu não sei mas o futuro dela pode passar pela linha, tesoura e papelão, é o interesse dela (...). (História de vida VI).*

#### **4. TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS**

A triangulação dos resultados constitui um dos pontos mais importantes do presente estudo. Ela é efectuada após a análise dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos utilizados. Para o efeito, realizamos uma comparação entre todos os resultados no sentido de chegar a conclusões verídicas para explicar melhor a realidade do processo de transição para a vida activa de jovens com atraso mental. Assim, pretendemos apresentar uma sinopse das componentes encontradas de forma a extrair conclusões em função do nível das simultaneidades encontradas nas diferentes respostas. A partir das inferências efectivadas, formularemos com consistência as conclusões deste trabalho de investigação.

| UNIDADES DE ANÁLISE                                      | ENTREVISTAS A ALUNOS  | ENTREVISTAS AOS PAIS/ENCAREGADOS DE EDUCAÇÃO  | ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL   | HISTÓRIAS DE VIDA  | GRUPO DE DISCUSSÃO  |
|--|---|---|--|--|---|
| Motivações e interesses dos alunos no contexto educativo | De uma forma generalizada os alunos referem como actividades preferidas no contexto escolar as de carácter recreativo e prático, sendo a disciplina de educação física a preferida. A escola é marcadamente um espaço do agrado dos jovens pelo convívio estabelecido com colegas e alguns professores. | Maioritariamente os pais possuem um conhecimento coincidente com a realidade esboçada pelos seus educandos na medida em que apontam as actividades lúdicas como sendo as mais apreciadas pelos seus filhos. | A maioria dos professores não têm por hábito discutir com os seus alunos os seus gostos e preferências ou as modificações do currículo. Os professores funcionam como principais decisores na elaboração dos horários que muitas vezes vão de encontro aos seus próprios interesses em detrimento dos interesses dos próprios alunos. Expõem que a maioria dos professores desconhece as especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos. Apontam como lacunas a falta de formação, apoio, falta de experiência e falta de intuição por parte de alguns professores. | As motivações e interesses dos jovens recaem muitas vezes sobre actividades de lazer como por exemplo brincadeiras com amigos, ver televisão, jogar no computador, música, histórias e usar o telemóvel. Confirma-se o gosto dos jovens pela escola enquanto espaço de convivência e interacção com colegas, funcionários e professores. | Verificamos a perspectiva de que a escola, efectivamente, é importante para promover, incentivar, transmitir saberes e desenvolver nos alunos competências e experiências importantes e únicas tendo em vista os seus interesses e desenvolvimento. |
| Motivações e interesses dos alunos para futuro           | Para futuro os alunos possuem uma ideia do que gostariam de fazer e apontam as profissões que   | Os pais assumem pouca interferência e desconhecimento nas escolhas para futuro dos  | Os professores assumem a dificuldade em desenhar PIT's de acordo com as motivações dos alunos.   | Por um lado existem pais que confirmam o desconhecimento total relativamente aos desejos   | Consideram que existem muitos aspectos a ter em conta para o desenvolvimento de   |

|  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
|  | <p>gostariam de exercer. Contudo, as ideias que a maioria esmagadora dos alunos possui em relação ao seu futuro são fruto da sua própria percepção não evidenciando ajudas nesse sentido.</p>      | <p>seus filhos. Uma parte significativa não faz ideia do que eles mais ou menos gostariam de fazer. Uma parte dos pais revela desconhecimento total acerca das actividades desenvolvidas na escola com interesse para o futuro dos seus educandos. Sentem que a escola os prepara mas não sabem bem como. Um encarregado de educação assume que a escola não desenvolve nenhuma actividade com esse objectivo, outro refere que a CERCÍ desenvolve o bordo e ainda outro refere que desenvolve bócia.</p> | <p>Identificam alunos descontentes com o seu próprio PIT. Por outro lado, verificam a necessidade de desenvolver PIT's em ambientes mais inclusivos. Apontam algum desconhecimento das expectativas dos alunos. Ainda há quem perceba o desagrado dos alunos e considere a existência de aspectos a melhorar. Há quem considere, ainda o problema da incapacidade dos pais e a instabilidade dos próprios alunos, para além da pouca receptividade do exterior e falta de mentalidades inclusivas como factores prejudiciais.</p> | <p>dos seus educandos para futuro, e outros pais com alguma ideia daquilo que lhes interessa para futuro mas sem a sua influência directa, fazendo concluir que os pais nem sempre conhecem verdadeiramente os sonhos dos seus filhos e nem sempre possuem uma cultura de partilha nem de diálogo, desconhecendo a importância do seu envolvimento no planeamento da transição.</p> | <p>escolhas fundamentadas e que façam sentido para o futuro dos jovens, nomeadamente o conhecimento do contexto onde o aluno está inserido, avaliação criteriosa, conhecimento das suas reais expectativas e capacidades, conhecer as expectativas da família, proporcionar ao aluno experiências diversificadas em contexto real. Reconhecem as limitações e pouca receptividade do meio local. Sentem maioritariamente que existe falta de intercambio com a estrutura que mais acolhe os alunos – Cerci, deixando um vazio em termos do que realmente essa estrutura desenvolve nos alunos e que futuro lhes pode assegurar.</p> |
|  | <p>Verificamos que uma parte significativa de alunos não parece preparar-se convenientemente tendo em vista o seu futuro, na medida em que assumem não desenvolver experiências, nesse âmbito,</p> | <p>Os pais por sua vez possuem ideias vagas e até desconhecimento do desenvolvimento de actividades que promovem competências direccionadas para os interesses e vocação dos</p>  | <p>Confirmam a necessidade de maior flexibilidade curricular, intercâmbio com o meio e apontam como condições imprescindíveis os recursos humanos, financeiros, materiais</p>   | <p>As dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos nomeadamente da leitura, escrita, cálculo limitam os alunos em termos de competências necessárias</p>  | <p>Aferimos que a escola é importante para educar e formar os alunos. Para lhes desenvolver competências práticas e funcionais importantes. Consideram que os programas devem ser</p>   |

|                                    |   |  |  |   |  |
|------------------------------------|---|--|--|---|--|
| <p>Programas e o mundo laboral</p> | <p>significativas e do seu interesse. Maioritariamente frequentam a CERCI mas nem todos desenvolvem actividades do seu agrado, evidenciando descontentamento.</p> | <p>seus educandos para futuro, mantendo-se distantes da necessidade de preparação para a vida pós escolar dos seus educandos. Existe um certo desapego pela vida escolar e dificuldades em se constituírem como agentes activos e interventivos.</p> | <p>dando importância, também ao papel da assessoria. Mantêm uma preocupação focalizada no desconhecimento do que interessa ao mundo empregador. Dizem que deveria existir maior diversificação de contextos e maior estabilidade dos professores. Propõem mudanças na organização escolar, com a necessidade de uma coordenação mais eficaz, um trabalho colaborativo, directores dinâmicos e presentes. Consideram necessária a criação de um espírito inclusivo, desenvolvimento de competências práticas através de estágios e cursos profissionais. Consideram importante a existência de orientações curriculares gerais em jeito de directrizes para preparar convenientemente os jovens para a vida pós escolar. Assumem que os professores no geral possuem muitas</p> | <p>para o seu desenvolvimento. <b>Nota:</b> No sentido de não existir sobreposição de questões aos encarregados de educação, a informação de interesse para este item encontra-se nas entrevistas aos encarregados de educação.</p> | <p>adequados à realidade do aluno e aos seus interesses de forma a garantirem o acesso e sucesso educativo, devem aproximar-se das exigências da sociedade, envolver a família e serem desenvolvidos em contextos diversificados. Consideram que os professores no geral não possuem a preparação necessária para ensinar convenientemente os alunos ou porque estão muito presos a um programa, ou por falta de sensibilidade, motivação e interesse. Consideram a necessidade de melhor formação inicial, de professores com mais interesse e gosto pela profissão. Consideram que existem condições necessárias ao bom desempenho do professor como a formação, a sensibilidade, motivação pessoal interesse e método de trabalho e que existem professores que reúnem melhores características</p> |
|------------------------------------|---|--|--|---|--|

|  |   |  |   |  |  |
|--|---|--|---|--|--|
|  |   |  | <p>dificuldades em adaptar o currículo tendo em conta as especificidades dos alunos. Reconhecem a importância de trabalhar a autonomia, socialização. Há necessidade de acreditar nas capacidades dos alunos, conhecer o que eles mais precisam, trabalhar as emoções e formar os alunos tendo em vista o seu futuro, havendo necessidade de divulgar mais perfis profissionais. Referem que há necessidade de programar mais em conjunto, uma maior dedicação de todos e uma melhor comunicação e articulação com os recursos da comunidade. A assessoria, a tutoria e um órgão de gestão empenhados marcam a diferença.</p> |  | <p>personais do que outros para o desenvolvimento dos alunos.</p>  |
|  | <p>Verifica-se que a maioria dos alunos estudados são encaminhados e fazem experiências na CERIC. Existem situações em que as actividades desenvolvidas não são do agrado dos alunos, sendo</p> | <p>A maioria dos pais conhecem as experiências dos seus filhos no exterior, embora existam uns que conheçam melhor do que outros sobre as actividades lá desenvolvidas e o seu interesse para a vida e</p> | <p>Os professores expõem a quase ausência de experiências do tipo laboral na comunidade, havendo pouca receptividade. As respostas são variadas, uns dizem que a CERIC limita o</p>   | <p>Apercebemo-nos que alguns jovens possuem determinados desejos e apreciam actividades que se desenvolvem na comunidade mas não são convenientemente valorizadas pela família e</p> | <p>Assumem dificuldades de ligação com o exterior e apresentam como principais motivos as dificuldades de aceitação por parte da sociedade, o enquadramento social e económico pouco</p> |

|                       |   |  |  |  |  |
|-----------------------|---|--|--|--|--|
| Ligações à comunidade | de equacionar a (in) adequação das referidas actividades tendo em conta o futuro dos jovens. Os aspectos mais valorizados pelos alunos situam-se ao nível das áreas mais práticas, existindo um peso significativo atribuído à parte relacional.  | desenvolvimento dos seus educandos. Nos 6 alunos estudados as experiências no exterior limitam-se à CERCI e a uma fábrica de urnas.  | trabalho, outros que a mentalidade não ajuda, que existe falta de confiança nos alunos e dificuldades inerentes aos alunos. Dizem que existe uma receptividade por parte da comunidade limitada e constringida conseguida em alguns poucos casos por gentileza. Confirmam que a CERCI limita os alunos na sua vontade e escolha.   | que esta possui dificuldades em acreditar nas potencialidades dos seus educandos.  | favorável, as incapacidades inerentes aos próprios alunos, a falta de transportes e a escassez de recursos humanos. As maiores ligações circunscrevem-se ao nível da CERCI. A maioria dos professores assumem falta de conhecimento pessoal das potencialidades do meio onde se encontram a apoiar os alunos.  |
| Ajudas e envolvimento | Os alunos não revelam ajudas significativas por parte dos seus pais nem por parte dos professores. A maioria refere que ninguém os ajudou na escolha de uma profissão para futuro. A maioria diz que os professores de educação especial os ajudam mais a fazer contas, a trabalhar o dinheiro, a ler, escrever, pintar, matemática, português... Uma parte significativa refere que os pais não têm por hábito falar das coisas relacionadas com o seu futuro. | Por seu lado, maioritariamente, os pais assumem a sua participação na vida escolar através de reuniões para as quais sejam solicitados e consideram a sua presença importante. Existe a percepção, de que a escola parece importante para futuro, nomeadamente para preparação, acompanhamento, convívio, para a ajuda na integração pós escolar e para fomentar a autonomia nos alunos. | São apontados aspectos a melhorar, nomeadamente, cumprimento de legislação, um trabalho de base com maior qualidade e com a mobilização de toda a gente, formação de professores, elaboração de bons projectos nas escolas, forte e recíproca ligação com a comunidade, preparação atempada orientada e bem acompanhada dos jovens, possuir objectivos bem definidos, existir impulso e motivação para o trabalho em que todos saibam bem as suas responsabilidades e obrigações. Foi valorizada | <b>Nota:</b> No sentido de não existir sobreposição de questões aos encarregados de educação, a informação de interesse para este item encontra-se nas entrevistas aos encarregados de educação. | As ajudas e o envolvimento limitam-se a algumas representações que os professores possuem de comunidades acolhedoras e com uma forte filosofia de integração. Conhecimento de alguns casos bem sucedidos. Conhecimento de boas vontades por parte de algumas pessoas. Dinamismo de alguns professores. Alguns professores transmissores da inclusão. |



|              |  |   |   |   |   |
|--------------|--|---|---|---|---|
|              |  |   | a necessidade de um coordenador de transição ou um professor tutor podendo ser assumido pelo professor de educação especial ou coordenador do NAE, ou por uma figura com uma atitude isenta, com perfil, e que pudesse preservar os interesses supremos dos jovens e conseguisse todo um trabalho de articulação com todos os contextos necessários.  |   |   |
| Dificuldades | <p>Os alunos reconhecem uma maior desmotivação relativamente às aprendizagens de cariz mais formal.</p> <p>Referem maioritariamente que os pais não os ajudaram na escolha de uma futura profissão.</p> <p>A falta de diálogo entre os alunos, professores e família parecem revelar uma lacuna importante em termos de orientação dos jovens.</p> | <p>Uma parte significativa de pais refere que não conhece as dificuldades dos seus educandos no contexto educativo.</p> <p>A maior parte dos pais afirmam que vão às reuniões quando são solicitados.</p> <p>Maioritariamente assumem que a sua participação na vida escolar é pouca e rotineira, uma vez que os assuntos tratados são quase sempre os mesmos (levantar avaliações, assinar documentação, saber se há queixas e saber do comportamento)</p> | <p>Consideram-se aspectos que não facilitam o processo, as baixas expectativas relativamente às capacidades dos alunos com atraso mental, a desresponsabilização da família, dificuldade no estabelecimento de protocolos, falta de preparação dos alunos, falta de recursos humanos e materiais.</p> <p>Dizem que existe a necessidade de formação dos professores, uma melhor gestão dos horários, uma melhor definição de papéis, pelo</p> | <p>Verificam-se muitas dificuldades económicas, percursos de vida instáveis e difíceis conducentes a limitadas ajudas por partes dos pais em todo o processo de vida dos seus educandos. O desemprego mostra ser um problema que limita muito as pessoas.</p> <p><b>Nota:</b> No sentido de não existir sobreposição de questões aos encarregados de educação, a informação de interesse para este item encontra-se nas entrevistas aos encarregados de</p> | <p>São apontadas uma série de condicionalismos que travam o futuro dos jovens e que se prendem com a falta de cultura inclusiva e falta de cumplicidade entre todos. A sociedade voltada para o consumismo e para ideias que não têm a ver com os mais altos valores humanos. Uma sociedade marcada pelo egoísmo, oportunismo, materialismo e que causam sofrimento e desamparo de muitas pessoas na sociedade.</p> <p>Volta-se a apontar a falta de recursos humanos e materiais e dificuldades de</p> |

|  |  |  |  |                  |   |
|--|--|--|--|------------------|---|
|  |  | <p>Contactam sobretudo o director de turma e o professor de educação especial. Assumem na sua maioria que não dão ideias aos professores para o desenvolvimento do trabalho na escola, que existe pouco diálogo, porque os professores não precisam de ideias, e também porque os professores não as pedem. Dizem, pontualmente que possuem poucos conhecimentos para dar ideias aos professores.</p> <p>Alguns pais reconhecem dificuldades em comparecer às reuniões por motivos de trabalho e dificuldades na deslocação à escola (transportes)</p> | <p>que o coordenador desempenharia melhor o seu papel se não tivesse componente lectiva. Uma direcção da escola dinâmica facilitava todo o processo existindo, também necessidade de maior orientação.</p> <p>Dizem que os espaços físicos das escolas podem condicionar.</p> <p>A qualidade dos programas pode ser questionada.</p> <p>Há necessidade de uma exploração amadurecida das áreas de interesse para os alunos. Os professores um possuem conhecimento não coincidente mas revelador de que os encarregados de educação não possuem muitas vezes condições para ajudar, possuem falta de informação, carências económicas, ansiedade, pressão, falta de empenho e de confiança.</p> <p>A maior parte dos professores sentem dificuldades em envolver a família no trabalho que</p> | <p>educação.</p> | <p>articulação entre escola e família.</p> <p>Reconhecem a existência de papéis indefinidos.</p> <p>Reconhecem a existência de protocolos e parcerias insuficientes e que não vão de encontro aos interesses dos alunos, interesses esses incongruentes com as ofertas. Reconhecem a falta de receptividade e falta de oportunidades de emprego.</p> <p>Reconhecem a necessidade de uma maior descentralização administrativa.</p> <p>Reconhecem a necessidade de um sistema organizativo diferente e de uma maior valorização dos alunos.</p> <p>Reconhece-se a necessidade da escola não abandonar abruptamente os seus alunos, chegando o final da escolaridade obrigatória.</p> <p>Reconhece-se a falta de conhecimentos das potencialidades do meio.</p> |
|--|--|--|--|------------------|---|

|                                |  |  |  |  |  |
|--------------------------------|--|--|--|--|--|
|                                |  |  | estão a desenvolver.<br>Por outro lado os professores maioritariamente vislumbram um futuro incerto para os seus alunos.   |  |  |
| Professor de educação especial | Os alunos assinalam as ajudas do professor de educação especial sobretudo no âmbito do desenvolvimento de actividades académicas e aprendizagens funcionais, portanto, o professor de educação especial como transmissor de conhecimentos. | Existem lacunas quanto ao conhecimento do papel do professor de educação especial. Não se conhece em concreto o tipo de ajuda dispensada aos seus educandos. Os pais assumem poucos contactos com os professores de educação especial e as conversas recaem quase sempre sobre os mesmos assuntos, o comportamento e como os seus filhos vão na escola. A mudança de professores, a falta de contactos e a falta de assuntos marcam essa visão redutora. | Os professores de educação especial atribuem como fazendo parte do seu papel um conjunto muito vasto de funções e que vão muito além do que é apontado pelos alunos e pais. O papel do professor de educação especial é muito mais que apoiar as aprendizagens dos alunos e de fornecer informações aos pais/ encarregados de educação. Embora não exista uma visão uniforme e totalmente coincidente acerca do seu verdadeiro papel, verifica-se, também a necessidade do seu papel ser efectivamente voltado para a articulação inter-serviços, sensibilização e movimentação de uma cultura inclusiva, ajuda, promoção de um trabalho e uma cultura de união e de | <b>Nota:</b> No sentido de não existir sobreposição de questões aos encarregados de educação, a informação de interesse para este item encontra-se nas entrevistas aos encarregados de educação. | Consideram que o papel atribuído ao professor de educação especial é vasto activo e multifacetado. Ele deve estar ligado à mediação, ao conhecimento dos desejos dos alunos, criação de condições, facilitador, de clarificador apoio, ajuda, protecção, sensibilização, incentivo. É necessário um determinado perfil, devendo ser afectuoso, sensível, dinâmico, humano, conselheiro, dedicado, perspicaz, comunicador, compreensivo, estudioso. Foi mencionado que o professor de educação especial para desenvolver adequadamente o seu papel precisava de horários adequados e de formação. As escolas deveriam estar |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | <p>colaboração.</p> <p>Por outro lado verificamos que o professor de educação especial no seu trabalho do quotidiano não evidencia uma dimensão tão vasta em termos de concretização do seu papel ficando-se na maioria das vezes por um trabalho circunscrito ao nível da escola e algum trabalho junto família, deixando transparecer a necessidade de mais e melhores condições para melhor desempenho daquilo que consideram ser o seu verdadeiro papel, nomeadamente de espaço no seu horário para efectivar a articulação necessária, poder constituir um conhecimento aprofundado do meio e estabelecer os contactos necessários.</p> <p>Considera-se que os professores de educação especial são uma figura de grande importância nas escolas e que parecem estar melhor preparados para lidar com questões</p> |  | apetrechadas de recursos humanos, materiais e espaços adequados. |
|--|--|--|---|--|--|

|  |  |  |   |  |   |
|--|--|--|---|--|---|
|  |  |  | <p>relacionadas com a educação e formação dos alunos. Ele contribui para a mudança de mentalidades, para unir as pessoas e fazer acreditar no sucesso dos alunos. Pode funcionar como mediador, e intermediário, como um elo de ligação entre o aluno, a família e a comunidade. Ele pode contribuir para a formação dos alunos, cuidar do seu sucesso, motivação e hábitos de trabalho, pode reformular, investigar e averiguar.</p> <p>A par destas funções atribuídas verificamos na prática uma ambiguidade significativa na medida em que os professores de educação especial assumem dificuldade em exercer o seu verdadeiro papel.</p> |  |   |
|  | A maioria dos alunos aponta o trabalho e a sua independência financeira importante para a sua independência. | Os pais dos jovens por sua vez, consideram importante o referido pelos seus educandos (independência e subsistência) mas apontam falhas ao nível do estado | Alguns professores assumem dificuldades no desenvolvimento dos PIT's de acordo com as expectativas e desejos dos alunos. Dizem que existem dificuldades de  | Existe a perspectiva de um futuro incerto, e a grande preocupação dos jovens ficarem em casa sem uma perspectiva para futuro. Existe a ideia de que será muito difícil a conquista | São percebidos vários factores que alimentam as baixas expectativas relativamente ao futuro, especialmente a visão preconceituosa e discricionária existente na |

|                          |  |   |   |  |   |
|--------------------------|--|---|---|--|---|
| Expectativas para futuro |  | português que poderia apoiar mais os jovens na transição, apontam a necessidade de escolas mais especializadas e preparadas para proporcionar aprendizagens de ofícios adequados. Receiam a falta de independência dos seus filhos, o ficar em casa sem ocupação. Têm receio de envelhecerem e os seus filhos ficarem sem ninguém. Consideram a existência de poucas alternativas para integração de pessoas com deficiência. | concertação entre o que realmente os alunos querem e lhes faz falta e o que a escola lhes pode na realidade proporcionar deixando transparecer na sua maioria uma visão de um futuro incerto. A maioria dos professores referem que as oportunidades do tipo laboral são escassas, que não há grandes escolhas existindo por vezes uma receptividade forçada. Há quem considere a necessidade de escolas e directores mais dinâmicos. | de um futuro digno. Possuem a ideia de que um futuro digno dependerá de boas vontades ou de favores de alguém. Um emprego e independência são vistos como factores indissociáveis. | sociedade e que abre portas à exclusão, existindo a necessidade de um rompimento com a estrutura de mentalidades existentes para além de outros factores ligados ao funcionamento interno da organização escolar (horários, e papéis indefinidos, legislação vulnerável, falta de recursos e apoios e autonomia das escolas, desresponsabilização dos pais, crise económica...) |
|--------------------------|--|---|---|--|---|

Através da triangulação de dados podemos dizer que foi chegado o momento de juntar as peças e construir um puzzle, cujo resultado final nos permita, efectivamente, verificar coincidências importantes para credibilizar a investigação e chegar a conclusões. Assim:

- Entre os aspectos relacionados com as motivações e interesses dos alunos no contexto educativo, estão presentes as actividades mais práticas e lúdicas, e as relações que se estabelecem com os companheiros e alguns professores como as mais apreciadas pelos alunos.
- Os encarregados de educação, também, possuem uma visão de que as áreas de carácter mais lúdico são as mais apreciadas pelos seus filhos.
- A escola na perspectiva dos entrevistados no grupo de discussão (encarregados de educação, professores, órgão de gestão e psicólogos) é vista como um espaço importante e único para o desenvolvimento e crescimento dos jovens.
- Os professores entrevistados assumem que não têm por hábito discutir com os alunos o que mais gostam, funcionando como principais agentes na planificação e decisores na vida escolar.
- Quanto às motivações e interesses dos alunos numa perspectiva futura, verificamos, através dos alunos, que existe a ideia daquilo que gostariam de fazer mas sem a percepção de uma preocupação efectiva por parte dos respectivos encarregados de educação. Estes assumem pouca interferência e até desconhecimento daquilo que os seus educandos gostariam de concretizar e do que a escola desenvolve nesse sentido.
- Os professores possuem dificuldades em desenhar PIT's de acordo com as expectativas dos alunos e desenvolver respostas adequadas.
- Os PIT's existentes são desenhados e levados a cabo em função das poucas respostas existentes na comunidade que normalmente se restringem à CERCI, ou a encaminhamentos pontuais embora estes últimos se verifiquem em muito menor escala, sendo fruto da vontade e persistência em conseguir outras respostas para além do que é proporcionado pela CERCI.

- A CERCI oferece respostas muito iguais para todos independentemente da diversidade, interesses e capacidades dos alunos e, portanto, longe de serem centrados na pessoa.
- Não existe a garantia de PIT's bem sucedidos e que correspondam aos supremos interesses dos jovens e suas famílias. As famílias apresentam-se distantes acerca da importância da construção de projectos concretos para o futuro dos seus educandos. Os intervenientes desenham PIT's mas sem acreditar na sua eficácia.
- Verificamos lacunas no diálogo com a CERCI, estrutura que mais acolhe os alunos, deixando em aberto o que é que lá se desenvolve, quais os objectivos e repercussões para o futuro dos jovens que a frequentam.
- Outro aspecto importante detectado na análise dos dados e com forte nível de coincidência entre todos os elementos examinados, é que em termos de programas e mundo laboral para preparação dos alunos para a vida depois da escola, se verifica a existência de uma deficiente cultura de envolvimento e de articulação com o aluno e a família, nomeadamente na definição de objectivos, avaliação dos seus progressos e na tomada de decisões. Foram, também, apontadas dificuldades nos professores do ensino regular em praticar um ensino para a diversidade dos alunos, em reconstruir práticas e mudar as suas concepções de forma a valorizar as diferenças nos alunos e ir de encontro aos seus reais interesses e aspirações.
- Verificamos a existência de lacunas que nos fazem perceber a disfuncionalidade do sistema educativo para todos os alunos, nomeadamente, dificuldades em conseguir flexibilidade curricular, trabalho colaborativo, directores dinâmicos, espírito inclusivo, competência profissional, formação, estabilidade e articulação de recursos.
- Os professores encontram-se inseguros na preparação dos alunos porque, também, não conhecem as exigências do mercado de trabalho e o que mais interessa ao mundo empregador. Sentem que deveria existir um maior conhecimento e diálogo entre a escola e mundo empresarial, mas dizem que há dificuldades operacionalizar esse processo.
- Sentem também, necessidade de preparar os alunos em contextos diversificados.



- Quanto às ligações com a comunidade verificamos, como já foi referido, que se fazem ligações com o que está protocolado com os agrupamentos de escolas e que se resumem praticamente à CERCI, portanto planeia-se num território muito escasso de respostas.
- Os professores assumem desconhecimento das potencialidades do meio onde estão inseridos, dizem que não possuem condições para o conhecer nem conseguem perspectivar resultados promissores.
- É-nos destacada a ideia de que as experiências na CERCI não correspondem ao desejado, funcionando de forma bastante determinista e limitada. Há necessidade de se conseguir outras respostas e experiências diversificadas na comunidade.
- Há uma ideia de que tudo depende da aceitação, gentileza e boas vontades existentes na sociedade.
- Há também dificuldades inerentes à família que muitas vezes se distancia da escola e não acredita nas potencialidades dos jovens.
- Existe coincidência entre encarregados de educação e filhos quanto à ausência de ajudas e envolvimento no desenho de um futuro para os jovens, encontrando-se patente a inexistência de uma cultura de diálogo, e um forte desconhecimento por parte dos pais do que, efectivamente, podem fazer para contribuir para o futuro dos seus filhos. O mesmo acontece relativamente às ajudas por parte dos professores de educação especial que na perspectiva dos alunos se resume a actuar mais no âmbito académico.
- Os professores reconhecem a necessidade de uma filosofia de trabalho diferente em que haja a mobilização de todos de forma conjugada com uma boa formação e motivação por parte dos profissionais, mas assumem a existência de dificuldades de planeamento e de concretização. A elaboração de bons projectos nas escolas, com objectivos e papéis bem definidos e com uma forte ligação à comunidade também é apresentada como prioridade. Foi considerado necessário a existência de uma figura (coordenador de transição) com uma atitude isenta e perfil adequado, de forma a preservar os interesses supremos dos alunos e conseguir um trabalho de articulação com todos os contextos necessários.

- Através do grupo de discussão percebemos que existe a percepção de alguns exemplos de comunidades acolhedoras com uma filosofia de integração capaz de responder adequadamente aos jovens mas que se deve à vontade pontual de grupos de pessoas e profissionalismo de alguns professores.
- Relativamente às maiores dificuldades sentidas em torno do processo de transição verificamos, por parte dos alunos, desmotivação face às aprendizagens formais e falta de diálogo com os seus encarregados de educação e professores.
- Os encarregados de educação desconhecem as dificuldades dos seus educandos e assumem pouca participação na vida escolar, considerando os assuntos tratados sempre os mesmos, muitas vezes não sabem o que vão fazer à escola, não têm por hábito fornecer ideias aos professores nem os professores solicitam as suas ideias. Por outro lado, assumem dificuldades em participar mais na vida escolar devido ao trabalho e falta de transportes. Nas histórias de vida existem relatos de dificuldades económicas, vidas e percursos instáveis que condicionam um melhor acompanhamento.
- Os professores coincidem em termos de ideias com os encarregados de educação quanto às dificuldades ligadas às carências económicas da família, mas acrescentam outras, nomeadamente, dificuldades de envolvimento da família, baixas expectativas relativamente às capacidades dos jovens. Também apontam dificuldades no estabelecimento de protocolos, mencionam falta de preparação dos alunos e a necessidade de uma melhor exploração dos seus interesses, falta de recursos materiais e humanos, necessidade de formação, melhor gestão de horários, definição de papéis, de uma direcção dinâmica e anotam que a qualidade dos programas deve ser questionada. Referem que a falta de empenho, de articulação e confiança, conduzem a uma incapacidade marcante no planeamento e conquista de futuros dignos para os jovens.
- No grupo de discussão foram apresentados igualmente vários condicionalismos que travam o futuro dos jovens e que se prendem com a falta de cultura inclusiva. Dão conta de uma sociedade que valoriza mais o aspecto material em detrimento do humano, uma sociedade marcada pelo egoísmo e oportunismo, aspectos causadores de sofrimento e desamparo das pessoas mais frágeis. Coincidem com os professores em relação à falta de recursos materiais e

humanos, dificuldades de articulação entre escola e família, existência de papéis indefinidos e dificuldades em fazer protocolos e parcerias do agrado dos alunos. Referem a necessidade de um conhecimento mais aprofundado das potencialidades do meio. Também reconhecem falta de receptividade e falta de oportunidades de emprego. Uma maior descentralização administrativa facilitaria o processo. Consideram que há necessidade de uma maior valorização dos alunos e a necessidade da escola não os abandonar abruptamente chegando o final da escolaridade obrigatória.

- Quanto ao papel do professor de educação especial verificamos na perspectiva dos alunos como sendo transmissor de conhecimentos, enquanto os pais reflectem um conhecimento pouco aprofundado a esses respeito, fruto da distanciamento que mantêm em relação à escola e ao que lá se passa.
- Os professores de educação especial coincidem em parte em termos de opinião com os alunos na medida em que se assumem como transmissores de aprendizagens, de conhecimentos, e desenvolvimento de métodos e hábitos de trabalho que contribuem para a formação, sucesso e motivação dos alunos, mas consideram o seu papel mais vasto na medida em que sentem que devem promover e sensibilizar as pessoas para uma cultura inclusiva, para um trabalho de união e colaboração entre todos. Pode servir como mediador entre aluno/família e comunidade.
- Os professores de educação especial não coincidem com as ideias dos encarregados de educação, quando estes referem apenas que o professor de educação especial se limita a fornecer informações do andamento dos filhos na escola.
- Foi destacado no grupo de discussão alguns aspectos coincidentes com o já referido anteriormente, nomeadamente que o professor de educação especial possui um papel vasto e multifacetado (mediador, criação de condições, apoio, protecção, sensibilização, incentivo), para além de uma figura que precisa de ser afectuoso, sensível, dinâmico, conselheiro, perspicaz, comunicador, compreensivo e estudioso.

- Existe coincidência entre encarregados de educação e alunos em relação às expectativas para futuro. Uns e outros consideram importante uma ocupação/trabalho e a conquista de independência para futuro.
- Os encarregados de educação e professores coincidem em termos de opinião quanto às incertezas da conquista de um futuro digno para os jovens.
- Na perspectiva dos professores os PIT's não são desenvolvidos adequadamente.
- No grupo de discussão foi fortemente considerada a permanência de uma visão preconceituosa e discricionária por parte da sociedade em geral e que alimentam as baixas expectativas relativamente às pessoas com deficiência.



## **CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. CONCLUSÕES**

De acordo com os dados mais representativos produzidos através da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados, de forma transversal e multivariada é de salientar que em matéria de princípios e práticas educativas ligadas ao processo de transição, existem aspectos relevantes que dificultam significativamente a preparação e formação adequada dos alunos portadores de atraso mental que seguidamente apresentamos de forma transversal.

- Quanto aos aspectos curriculares e organizativos:

Verificamos que por parte dos professores existe a consciência de que o currículo a desenvolver nos alunos portadores de atraso mental deve ter determinadas características. Deve reconhecer as diferenças nos alunos e ser essencialmente um currículo prático e funcional de forma a promover o desenvolvimento de competências sociais e de autonomia, tendo em vista a vida pós-escolar.

Para além destas características que o currículo deve possuir, os entrevistados no grupo de discussão reconhecem a escola como espaço importante para a educação e formação dos alunos, sendo o lugar privilegiado para a transmissão de saberes, valores, experiências e para a realização de diversas actividades que, não eram possíveis desenvolver noutro contexto.

Existe consenso entre pais, alunos e professores quanto à importância da escola na educação e formação dos alunos. Consideramos que a escola apesar de não ser aquilo que muitas vezes as pessoas querem e de se encontrar fragilidades, ela é importante para todas as pessoas. Contudo, acrescentam que há necessidade de motivar e apoiar os alunos nas suas iniciativas para assim desenvolver melhor os conteúdos curriculares. Verificamos que as escolas não conseguem pôr em prática essa filosofia nem reúnem as condições necessárias para proporcionar esse desenvolvimento. Os entrevistados dão conta da falta de

recursos humanos e materiais, de estruturas físicas e de espaços próprios adequados para o desenvolvimento de actividades de promoção cognitiva, de estimulação e de desenvolvimento dos seus alunos.

Verificamos através das entrevistas aos alunos, encarregados de educação e histórias de vida que os alunos valorizam e procuram na escola coisas que vão além das matérias formais, eles usam e apreciam o espaço escolar para o seu crescimento emocional, para o estabelecimento de relações e interacções. Verifica-se que a aquisição de conhecimentos revela-se importante, mas quando integrada num conjunto vasto de aprendizagens enquadradas num panorama de desenvolvimento de capacidades e de atitudes propícias à aprendizagem. A escola deve ser capaz de dar respostas diversificadas, não abrangendo unicamente a dimensão ensino/aprendizagem, mas e sobretudo a dimensão social e pessoal de cada aluno. Os alunos antes de ser alunos são pessoas e a componente humana é muito importante em todo o processo educativo. A relação entre professores e alunos deve em primeiro lugar basear-se numa relação de afecto e amor.

É curioso, mas por exemplo existem situações em que os alunos se interessam por certas disciplinas pelo facto de apreciarem determinado professor. *“Deixámo-la ir muitas vezes à disciplina de história porque ela adorava ir a história. Ela não sabe ler mas adorava ir a história porque a professora era espectacular”*. Aqui concluímos que o relacionamento entre professores e alunos se deve à qualidade humana e à vocação, ao interesse e investimento pessoal dos professores, factores que se traduzem em melhores requisitos para lidar com as pessoas, com as suas diferenças, proporcionando, pontualmente, situações positivas e conducentes a estados de efectivo bem-estar nos alunos.

Apesar e tal como referimos inicialmente, os professores possuem a consciência de que o currículo deve ser essencialmente prático e funcional, mas essa atenção nem sempre se reflecte na prática. Percebemos através das respostas proferidas, que os professores, principalmente do ensino regular, possuem lacunas em termos de formação, que se encontram demasiado presos e preocupados em cumprir o programa. Possuem dificuldade em flexibilizar o currículo tendo em conta as especificidades dos alunos, em reconstruir práticas e mudar as suas percepções, existindo a necessidade de rever a sua formação inicial. Verifica-se uma maior preparação por parte dos professores de educação especial que desenvolveram competências específicas para lidar com os alunos tal como estes se

revelam. Apuramos também através de algumas opiniões que a procura da formação para trabalhar com as características dos alunos enunciadas depende muito da própria vontade do professor. A formação no âmbito da educação especial não é a prioridade para os professores do ensino regular.

Através destes dados conseguimos perceber que há a necessidade de uma realidade formativa e de apoio qualificado para os professores de forma a capacitá-los profissionalmente para as questões do processo de TVA dos alunos portadores de atraso mental, para que seja possível a concretização de uma realidade formativa, também, para os alunos de forma a prepará-los para a sua inserção na vida comunitária. A formação dos alunos portadores de atraso mental implica em primeira mão, o interesse, a formação e capacitação dos professores.

O estudo também demonstrou que para preparar os alunos de atraso mental para a vida há necessidade de direccionar e aproximar cada vez mais o currículo à realidade do mundo exterior, no mundo laboral, em ambientes inclusivos e proporcionar-lhes ensaios das suas habilidades e competências em realidades concretas.

- Quanto à validade dos programas:

Os entrevistados não se sentem totalmente seguros quanto à necessidade ou não de reformulação de programas, tendo em conta a integração no mundo laboral dos alunos portadores de atraso mental. Sentem que os programas escolares em vigor constituem um guia, mas que relativamente aos alunos de NEE, há necessidade de orientações gerais actualizadas em jeito de directrizes. Dão conta da necessidade de conhecer um determinado estilo e organização de conteúdos imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos com atraso mental capaz de os orientar na prática. Há a ideia de que existe a necessidade de se actualizar, de melhorar e de progredir porque em matéria de educação nada é definitivo.

- Quanto às ideias e expectativas dos alunos com atraso mental:

Identificamos através dos alunos, ideias e expectativas para o seu futuro. Os alunos com atraso mental são alunos como os outros e possuem os seus sonhos e esperanças. Chegado o momento de terminarem a escolaridade, a maioria possui motivação e interesse



em conseguir a sua independência na sociedade, de possuir um trabalho no futuro, reconhecendo a importância da independência financeira para a sua própria autonomia e bem-estar. Compreendemos através das respostas que nos casos dos jovens com atraso mental mais acentuado, há necessidade de uma maior ajuda por parte da família e da escola na identificação dos seus interesses e possibilidades para o futuro.

Alguns dos alunos referem que seguem os seus desejos, mas que com os pais e professores existe pouco diálogo a esse respeito, ideia coincidente com os dados obtidos, também, através das histórias de vida. Por um lado, aqui, poderá estar patente alguma dificuldade inerente à família, desde possuir baixas expectativas em relação aos jovens e dificuldade em colaborar com a escola na educação dos seus filhos, mas por outro lado, percebemos que existem dificuldades inerentes ao próprio sistema educativo, nomeadamente ao nível dos professores ao não conseguirem ajudar os alunos na escolha de actividades do seu agrado, dificuldade em ajudar as famílias e em conseguir programas formais de TVA com despiste vocacional. Parece indiscutível a importância que os professores podem e devem ter em torno desta questão.

Verificamos que não é usual por parte dos professores discutir-se com os alunos os seus gostos e preferências, ou as modificações do currículo. Os jovens não assumem um papel activo no planeamento do seu futuro como seria desejável. Os professores também não dão grandes hipóteses ao aluno de escolher as disciplinas do ensino regular que mais gostariam de frequentar.

Os alunos por vezes são privados de usufruir das disciplinas ou dos professores que mais admiram. Existe a dependência de boas vontades e/ou conveniência dos professores.

Chegado o momento da preparação para a saída da escola, verificamos a existência de poucas alternativas para proporcionar aos jovens experiências reais e aquisição de formação adequada para o futuro. Falar com os alunos, saber a sua opinião, desejos e interesses relativamente ao seu futuro, poderá traduzir-se em factores de grande importância para os jovens. Achamos importante que se deve reconhecer a importância de que o currículo deve contemplar a diversidade da população que é confiada ao sistema educativo e deve preparar os alunos para a vida pós escolar com a devida antecedência.

Nas entrevistas os encarregados de educação, naturalmente, expõem a sua preocupação relativamente ao futuro dos seus educandos e valorizam a conquista de uma ocupação quando estes saírem da escola, mas percebem que as circunstâncias que os

rodeiam não lhes permitem criar grandes ilusões. O futuro mostra-se incerto, sombrio e limitado em termos de respostas para todas as pessoas e ainda mais para pessoas com incapacidades. Nas histórias de vida verificamos que existem famílias muito carenciadas, com dificuldades em ser activas e interventivas no acompanhamento dos seus educandos, pelo que a condição social das pessoas e tudo o que lhe está subjacente também se traduz numa dificuldade.

Aqui, sob o nosso ponto de vista podemos abrir portas a uma reflexão importante, na medida em que a escola não sendo capaz de responder adequadamente aos alunos portadores de atraso mental, pode também não o conseguir fazer com os restantes alunos, na medida em que, cada um deles pode representar um desafio em termos de necessidade de ajustamento/reajustamento de respostas tendo em conta as características singulares de cada um. Os alunos com NEE podem funcionar como os melhores inspiradores das necessidades a operacionalizar na escola. A escola pode, por exemplo, ser posta em causa também em relação aos bons alunos, que por vezes são apelidados pela sociedade em geral de saberem muito pouco. Considerando que todos os alunos podem estar a necessitar de uma escola como espaço de vida diferente, os jovens portadores de atraso mental ou outras problemáticas, podem funcionar como os melhores indicadores dessa necessidade, ajudando-nos a procurar melhores formas de actuação para todos. Consideramos que há necessidade de repensar a escola.

- Quanto aos maiores problemas identificados pelos alunos face ao final da escolaridade obrigatória:

Constatamos na realidade que existem vários problemas face ao final da escolaridade obrigatória. Observamos que os alunos reflectem alguma inapetência e desmotivação em relação à escola enquanto espaço de aprendizagem formal.

A escola continua bastante fixada ao seu antigo papel de preparação académica e social dos seus alunos e teima em ensinar, muitas vezes, o que não interessa aos seus alunos, que muitas vezes possuem dificuldades relacionadas com incapacidades, dificuldades ao nível da autonomia, baixas expectativas, falta de confiança e desânimo em relação ao que a escola ensina.

Ora, persistem dificuldades inerentes à escola ao cometer o erro de seguir um modelo de conhecimentos mais ligados sobretudo à instrução e à luta individual para ter sucesso de acordo com as exigências desenfreadas do mercado de trabalho, do que propriamente com a preparação e educação da pessoa em particular. Muitas vezes os jovens não sentem a escola como um lugar de aprendizagem, mas um lugar onde existem avaliações que mais tarde podem servir para aceder a determinados empregos. Esta abordagem interessa-nos para perceber a dimensão do problema, porque no que toca a jovens com NEE as coisas ainda se complicam mais. Aqui voltamos a abrir espaço para reflectir sobre a escola e sua funcionalidade em termos de educação harmoniosa da pessoa. Será que a escola educa de forma convenientemente todos os seus alunos? Como pode a escola desenvolver, educar e em simultâneo promover a felicidade e bem-estar na pessoa do aluno?

Percebemos que existe uma grande dificuldade em se conseguir uma sequência segura entre a escola que deixa o aluno e o outro lado que o acolhe e prepara, traduzindo-se num dos maiores e difíceis dilemas face ao final da escolaridade obrigatória.

A maioria dos alunos possui ideias do que pretende para o futuro, mas existem situações em que os alunos não possuem a consciencialização do que para futuro melhor se adequa tendo em conta os seus interesses e capacidades, necessitando de ajuda e de um trabalho mais atento por parte das pessoas envolvidas.

O certo é que compreendemos, através das respostas dadas por alguns alunos, que há situações em que as actividades desenvolvidas no âmbito dos PIT's não são do seu agrado, sendo de equacionar a (in) adequação das actividades tendo em conta o seu futuro e/ou a sua aptidão profissional. Aqui concluímos que a escola tem, efectivamente, dificuldades em conseguir organizar programas de formação e de transição capazes de assegurar aos alunos os seus desejos e expectativas. Aqui voltamos a falar de problemas ligados à falta de recursos, de meios financeiros, condições materiais, dificuldades relativas ao próprio sistema educativo e má articulação entre a escola e os outros serviços ou instituições.

Verificamos através das respostas dadas que a maioria dos alunos experimenta um determinado leque de actividades na CERCI, no âmbito da floricultura, TIC, bordados, culinária e nada mais.

Através dos dados conseguimos perceber que nem sempre essas atividades em que os alunos se encontram vão de encontro aos seus interesses e motivação, na medida em que um aluno assume não gostar de floricultura nem de bordar, outro preferia trabalhar no bufete e outro aluno preferia trabalhar numa padaria.

Os alunos, na sua maioria, assumem que a construção das suas convicções em termos de futuro se deve apenas às suas próprias percepções. Assumem que as pessoas que os rodeiam não têm por hábito discutir assuntos sobre o que desejam para o futuro. Na visão dos alunos, as ajudas dadas por parte dos professores de educação especial circunscrevem-se mais ao nível do desenvolvimento de matérias e que do futuro pouco se fala. Também não se percebem ajudas significativas por partes dos pais.

Os PIT's são delineados segundo as poucas respostas encontradas na comunidade e que na maioria das vezes não contemplam os reais interesses e motivações dos alunos. Aqui, verificamos que o maior e único problema identificado pelos alunos face ao final da escolaridade obrigatória se traduz na quase obrigatoriedade em percorrer caminhos estipulados por terceiros, que são limitados e muitas vezes nada têm a ver com o caminho que alguns desses alunos desejam para as suas vidas.

Observamos que metade dos alunos nunca experimentaram trabalhar na profissão que gostariam, enquanto, os restantes assumem ter experimentado trabalhar na profissão que ambicionam, um deles na escola, outro numa carpintaria e ainda outro que não sabe especificar o local. Pela leitura que fazemos, também nos parece que os alunos inquiridos não percebem a sua permanência na CERCÍ como uma forma de estágio ou de preparação para a escolha de uma futura profissão. Existe coincidência entre alunos e professores quando atribuem às experiências desenvolvidas pela CERCÍ como sendo restritivas, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos.

Constatamos que a ausência de oportunidades de escolha limita os alunos e verifica-se a sua canalização ao nível local para o mesmo centro de actividades (CERCÍ). Aqui consideramos conveniente que a escola proporcione aos jovens oportunidades vocacionais diversificadas em ambientes da comunidade local, que permitam a sua participação em experiências reais, experiências com sentido, de forma a desenvolverem ao máximo a socialização e autonomia a determinar com segurança as suas aptidões e escolhas para futuro.

- Quanto às dificuldades/expectativas sentidas pelos professores de educação especial e pais/encarregados de educação:

De acordo com os entrevistados do grupo de discussão, educar e formar um jovem com atraso mental para ingressar na vida activa passa por proporcionar ao aluno numa primeira fase no interior da escola, pequenos estágios, posteriormente passar para outros estágios no exterior. Deve-se acompanhar devidamente o aluno nesse processo, proporcionar-lhe o máximo de vivências e actividades, convivência com diversas realidades tendo em conta os seus interesses, motivações e capacidades, desenvolver-lhes competências sociais e de autonomia, possuir o aluno o máximo de tempo na sociedade, fazer tarefas concretas e práticas o mais aproximadas possível com a realidade e sempre com um adequado acompanhamento do aluno. Proporcionar o tempo necessário para que os alunos consigam amadurecer as suas ideias e solidifiquem efectivamente o que gostam ou não de fazer. Para isso a escola deve abrir-se e estabelecer uma forte ligação ao exterior, conseguir estabelecer o máximo de protocolos e trabalhar-se em equipa. Conseguir uma colaboração estreita com os pais, conhecer adequadamente o contexto familiar e expectativas em relação aos filhos, descobrir soluções em conjunto. Verificamos que, efectivamente, na prática não se consegue aplicar o que na teoria se defende e que parece ser o correcto, sendo necessário investir no sentido de se perceber o que impede o bom funcionamento da transição.

Ainda através do grupo de discussão, verificamos que existem PIT's que se foram fazendo no interior da escola e posteriormente no exterior, embora as relações com o exterior assumidamente se iniciassem apenas no presente ano lectivo.

Verificamos através dos dados recolhidos que não existe um trabalho devidamente preparado que assegure a integração profissional ou ocupacional dos jovens com atraso mental. Os PIT têm sido assegurados pelo voluntarismo pontual de alguns professores em vez de ser apoiados por profissionais com papéis definidos, por legislação e pelos meios e condições adequados.

Na perspectiva do órgão de gestão, a escola sozinha é muito limitada para desenvolver nos seus alunos aprendizagens significativas. Considera que reduzir-se a essa possibilidade limita os alunos e não os prepara convenientemente para o seu futuro. Para

além disso, há outras agravantes que se prendem com a falta de recursos humanos, materiais, mediadores, tutores, pessoal para assessorar e pessoas interessadas.

Verifica-se que as lacunas existentes parecem não favorecer a inversão desta tendência na medida em que não é fácil conquistar a receptividade do exterior.

Verificamos que os professores não aproveitam da melhor forma todo o manancial de conhecimentos que a família possui, para melhor traçar o caminho em termos formativos e educativos. Há dificuldades no desenvolvimento de um trabalho coordenado em função do aluno. Verificamos através das entrevistas, um completo desaproveitamento de todo esse potencial.

De uma maneira generalizada verificamos que os encarregados de educação não fornecem ideias aos professores, porque muitas vezes os professores parecem não precisar das ideias dos encarregados de educação e que a mudança de professores também não favorece a situação. Também parece que os encarregados de educação quando vão à escola não sabem muito bem o que é que vão lá fazer. Os encarregados de educação evidenciam uma visão pouco clara do que se passa na escola, do trabalho que lá se desenvolve, nomeadamente do que agrada ou desagrade aos seus educandos, evidenciando desconhecimento por falta de informação. É frequentes os encarregados de educação fazerem a leitura de que se os seus educandos não dizem nada em casa é porque está tudo bem na escola.

Encarregados de educação e professores acabam por assumir um papel passivo de parte a parte em todo este processo e assim se forma uma cadeia de uma certa displicência e acomodação no trabalho a desenvolver quer pela escola quer pela família.

A maioria dos encarregados de educação desconhece o que a escola deve proporcionar em termos de preparação para a vida pós escolar e da necessidade de experiências profissionais tendo em vista a preparação do futuro. Inclusivamente, vivenciamos a situação de um encarregado de educação que revelou total desconhecimento da ida do seu educando para a CERCÍ.

Os encarregados de educação não conhecem em profundidade os PIT's traçados para os seus educandos nem conhecem o verdadeiro significado que o documento representa para o futuro dos seus educandos. Através das histórias de vida verificamos que os encarregados de educação possuem dificuldades em acreditar nas potencialidades dos

seus educandos. Existe “desapego” pela vida escolar dos seus educandos e dificuldade em ser agentes activos e interventivos. As famílias necessitam de ser informadas e apoiadas para poderem ser envolvidas e funcionarem como elo importante.

Concluimos que os encarregados de educação possuem dificuldades em introduzir expectativas positivas nos seus educandos por sentirem falta de informação, falta de apoio e de oportunidades para o futuro. Terminada a escolaridade obrigatória, não se vislumbra um emprego ou ocupação que preencha e faça sentido para a vida dos seus educandos.

Através do que verificamos no estudo, concluimos que isoladamente ninguém consegue construir projectos de vida sólidos e com significado para os jovens.

Constatamos, também, que a presença dos pais na escola resume-se à recolha das notas ou quando são solicitados para tratar de algum problema pontual ou assinar papéis. Reúne-se pouco para falar de coisas importantes, pois as reuniões que se fazem são rápidas, pontuais com aspecto formal e, portanto, de pouca qualidade. Existe uma certa cultura de “timing”, bastante rígida e pré estabelecida para o intercâmbio entre a escola e a família. Visão bem retratada através da perspectiva de um professor: *“Ultimamente parece que damos muita abertura às famílias mas não damos assim tanta. Damos no papel. No papel fica escrito. Tem as assinaturas, mas no fundo...ontem ou anteontem vi uma directora a receber uma mãe e no fundo foi só para dizer assim: olhe, a senhora fez isto e aquilo? Não! Aí então é para lhe dizer para fazer. Olhe, assine aqui!”* Os assuntos tratados não fogem muita à regra, a entrega das notas e o cumprimento burocrático por parte da escola parecem ainda marcar significativamente esse momento. Mais do que querer as assinaturas no papel deve-se discutir o que de mais relevante e significativo existe e merece realmente atenção. Constatamos através das histórias de vida que existem problemas relevantes nas famílias, famílias com vidas complexas, desestruturadas. A escola precisa de compreender, mais do que acusar, deve procurar encontrar soluções para os problemas. Parece ser necessário a criação de canais mais fortes e seguros de comunicação com os pais, para uma maior participação na vida escolar e articulação com os professores.

Os encarregados de educação demonstram uma fraca troca de ideias, experiências e vontade com a escola e com os professores, parecendo necessária a construção de uma escola diferente. Saber o que a escola desenvolve parece ser uma questão ainda ausente, muito interna e inerente, de certa maneira e quase só ao sistema educativo. Achamos

importante envolver os alunos e respectivas famílias de forma mais intensa na vida escolar, no contexto das expectativas e no planejamento do futuro dos seus educandos. Há necessidade dos pais serem chamados a “perder tempo” com qualidade na escola, para conhecerem e partilharem a vida e os desejos dos seus educandos. Os encarregados de educação por outro lado também se desculpabilizam mencionando falta de transportes e o trabalho como factores impeditivos de uma maior colaboração na escola, mostrando dessa forma a dificuldade de serem mais eficazes. Mas o certo é que os encarregados de educação com justificações ou sem elas mostram um afastamento e desinteresse pela vida escolar dos seus filhos, porque mesmo no pouco tempo que estão nas escolas não têm por hábito questionar nem saber em profundidade o que nela se passa. Uns e outros não cumprem da melhor maneira a sua missão. Uns porque não dizem e não procuram saber e outros porque não sabem e não querem saber. Há necessidade de se ultrapassar conflitos entre escolas e famílias. E isto transporta-se para outros níveis/organismos da sociedade. Se não veja-se no caso específico do encaminhamento dos alunos para a CERCI. Os alunos vão para lá porque não existem outras alternativas, a maioria dos alunos vão mas não gostam, os professores e alguns pais sabem e sentem isso, mas não conseguem alterar a situação porque simplesmente não conseguem outro tipo de respostas. E assim se vão construindo e constatando sistemas de trabalho disfuncionais.

Contudo, os encarregados de educação possuem desejos, sonhos e expectativas para o futuro dos seus filhos. De uma forma generalizada percebemos que a grande preocupação dos pais em relação aos seus filhos passa pelo desejo de no futuro conseguirem a sua independência, que sejam capazes de assegurar a sua subsistência, o seu próprio futuro, ou seja, que consigam um espaço na vida com o mínimo de dignidade. Só que ao mesmo tempo verificamos pais duvidosos, apreensivos e impotentes para ajudar a desenhar um caminho para os seus filhos. A escola sozinha não consegue e a família também não. Consideram que existem muito poucas possibilidades e alternativas e acabam por se resignar a essa condição. Dependem da lei da sorte ou do azar, da boa vontade de alguém ou de alguma ajuda que possam vir a ter.

Também quisemos de certa forma provocar um pouco e através do grupo de discussão na resposta à questão se no dia-a-dia os entrevistados possuíam exemplos ou vivências positivas no processo de transição de jovens com as características enunciadas e que merecessem ser partilhados, verificamos que nas memórias dos entrevistados são



poucos os casos bem sucedidos, que os bons exemplos existentes não estão associados a pessoas com atraso mental. Sucessos no caso de pessoas com atraso mental são considerados difíceis, impossíveis, imprevisíveis, complicados e até utópicos. Uma visão marcadamente pessimista mas certamente pelo que constatamos realista.

- Quanto às ligações com o mundo empregador:

A escola, efectivamente, consegue estabelecer poucas ligações com o mundo empregador. Compreendemos que se fazem alguns contactos com determinados serviços e instituições da comunidade mas sem resultados objectivos. Verificamos que as opiniões dos entrevistados coincidem ao assinalar a quase ausência de experiências do tipo laboral em empresas da comunidade. Apercebemo-nos até do desconhecimento e incertezas por parte de alguns professores quanto às ligações estabelecidas.

Os agrupamentos de escolas não conseguem estabelecer ligações significativas à comunidade nem parcerias com empresas locais capazes de responder às necessidades dos alunos de atraso mental.

A principal ligação que os três Agrupamentos de escolas do Concelho de Felgueiras estabelecem circunscreve-se à CERCI. Também identificamos uma ligação formal com uma carpintaria que foi conseguida através do interesse revelado por um dos alunos e aproveitado pela professora de educação especial. Percebe-se que, o desenvolvimento de PIT's depende, por vezes, do esforço individual dos professores em vez do esforço colectivo. Como pedra básica do conhecimento e análise de cada situação, será necessário recolher informações, assim como conhecer todo o contexto de condições referentes à dinâmica de recursos do território, da família, do jovem e da escola.

É pertinente evidenciar, alguns dos sentimentos dos alunos e encarregados de educação. Veja-se, outro caso de um dos encarregados de educação que optou por manter a sua educanda no interior da escola em vez de lhe proporcionar experiências na CERCI, e o caso de uma outra aluna que frequenta a CERCI contrariada, que quer sair de lá para trabalhar numa padaria. A escolha feita pelos alunos e encarregados de educação deve ser respeitada e constituir linhas de orientação. As escolhas individuais entre as opções disponíveis devem ser levadas em conta para a melhoria da qualidade de vida.

Verificamos que as experiências com a CERCÍ acabam por limitar os alunos na escolha das áreas do seu agrado. As actividades ocupacionais lá desenvolvidas, parecem não obedecer a uma diferenciação por competências, idades nem interesses dos alunos que as frequentam. Funcionam como uma substituição a outras alternativas consideradas por alguns mais adequadas e que, efectivamente, deveriam existir, mas na realidade não existem. As razões pelas quais isso acontece de acordo com os entrevistados, prende-se ao facto do meio não estar devidamente explorado, pelo meio geográfico, pela falta de oportunidades, dificuldades inerentes à família, a escola ser fechada e demasiado protectora, dificuldades em compatibilizar as ofertas com os interesses do aluno e família, discriminação existente relativamente às pessoas com deficiência e falta de vontade.

Verificamos que o desconhecimento das potencialidades do meio é quase total, embora haja a percepção da necessidade de alguém conhecer melhor o meio. Quanto à pessoa que poderia assumir essa responsabilidade, verificamos que nas escolas não existem papéis definidos para essa função nem as condições necessárias para o fazer.

Conseguir desenvolver PIT's adequados que satisfaçam os interesses dos alunos e suas famílias, exige o conhecimento aprofundado por parte dos seus intervenientes e nem sempre isso se passa. Notamos que para além de não corresponder plenamente aos interesses das pessoas, mostra-se limitado, subsistem incertezas quanto à sua operacionalidade e até desconhecimento do que na realidade esse documento representa, qual a sua verdadeira finalidade e importância. Porque para a maioria das pessoas e em matéria de jovens portadores de atraso mental o desafio é enorme e demasiadamente complexo para ser encarado com normalidade. Não se acredita nas potencialidades dos jovens com atraso mental.

Existe consenso entre professores, grupo de discussão e histórias de vida ao assinalar a existência de discriminação por parte da sociedade relativamente à aceitação de jovens portadores de atraso mental, representando uma importante barreira. Existe discriminação e a sociedade é responsável pela sua existência. É necessário criar uma mentalidade capaz de perceber que e de acordo com Barbosa (1996) a deficiência não é mais do que uma normalidade possível. É necessário que o homem encontre soluções construtivas e pessoais para todos independentemente das características de cada um.

Depois constatamos através das respostas outro problema que é o desconhecimento por parte da maioria dos profissionais da escola daquilo que interessa ao mundo

empregador, fazendo-nos concluir que a escola não é permeável às coisas de lá de fora nem o mundo lá de fora parece querer muito com a escola.

Não existe a comunicação nem a cooperação necessárias entre a escola e o mercado de trabalho, pelo que existe a necessidade de um maior e melhor diálogo, empenhamento e envolvimento entre todos os intervenientes no processo educativo e formativo dos alunos, nomeadamente, professores, alunos, família, empregadores, serviços de apoio, etc.

Há a ideia de que as poucas experiências que algumas empresas proporcionam aos alunos são mais no sentido de colaborar com a escola, existindo, portanto, uma receptividade pontual, constrangida e de gentileza.

Os professores entrevistados e as opiniões colhidas através do grupo de discussão dão conta que o acesso à formação dentro da comunidade não constitui uma regra mas antes uma questão de boas vontades e intenções e é por isso que muitas vezes os alunos são privados de experimentar tarefas em situações reais na comunidade, representando, em termos formativos prejuízos para o aluno.

O estudo mostra-nos que há necessidade de uma maior sensibilização, conhecimento, cooperação e envolvimento entre as partes, mas sobretudo uma maior capacidade de planear, porque podemos correr o risco de encontrar respostas, mas de se tornarem insuficientes ou ineficazes pela incapacidade em planear adequadamente.

As respostas são tanto mais insuficientes, quanto maior for a dificuldade das pessoas em planear.

Os professores de educação especial e os entrevistados no grupo de discussão demonstraram possuir ideias importantes sobre o que não se faz e se deveria fazer, mas demonstraram que não existe a capacidade de colocar essas ideias na prática e melhorar o processo de TVA. Percebemos que há sobretudo necessidade de se estruturar de uma forma mais conjugada. É importante potenciar um trabalho em rede para conseguir aproveitar os recursos, os serviços e instituições existentes em cada comunidade.

Verificamos que o desenvolvimento do processo de TVA é normalmente planeado num tempo pré determinado, três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, em vez de ser planeado no decorrer das experiências de aprendizagem que os alunos vão adquirindo, construindo e experimentando ao longo do tempo de forma a tornar o processo

apoiado em respostas sustentadas. É necessário traçar planos de cidadania e de dignidade com tempo, com coerência e que se possam cumprir.

Verificamos que não existe um acompanhamento, monitorização e avaliação contínua de todo o processo de TVA.

O estudo, também, demonstrou que os professores em geral possuem dificuldades em conhecer o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa.

Os professores acabam por se preocupar excessivamente com o cumprimento dos programas, revelam desconhecimento das características dos alunos com atraso mental, suas potencialidades, características, forma de aprender e ritmo de aprendizagem. Possuem um desconhecimento quase completo relativamente ao funcionamento cognitivo e sócio emocional desses alunos. Sentem que os alunos necessitam de desenvolver a autonomia, socialização e actividades de cariz funcional e pouco mais.

- Quanto às barreiras:

As dificuldades mais comuns em torno do processo de transição, incidem principalmente nas baixas expectativas relativamente aos alunos com atraso mental, desresponsabilização por parte de algumas famílias, carência de materiais e equipamentos, falta de formação dos professores, dificuldades relacionadas com a articulação da escola com outros serviços por incompatibilidade de horários, necessidade de tempo por parte do coordenador do NAE para tratar de variados assuntos, a existência de muita burocracia na educação especial, dificuldade em conseguir protocolos com o exterior, falta de preparação dos alunos e ineficácia dos seus planos de transição.

Concluimos através das ideias transmitidas pelos pais, alunos e professores, que existe sobretudo falta de uma cultura de diálogo. Existe uma insatisfação geral, mas de carácter informal e pouco mobilizadora, um descontentamento solitário e de certa forma oculto e que portanto não chega a tornar-se numa insatisfação evidente, construtiva e capaz de gerar mudanças.

Existe coincidência entre professores no que diz respeito à falta de criação de hábitos e de diálogo com os alunos para identificação dos seus interesses e preferências ou mudanças no currículo, bem como a escolha das disciplinas do ensino regular que os

alunos mais gostariam de frequentar, ao afirmarem que há decisões que dependem de boas vontades, perspectiva e até conveniência dos próprios professores, principalmente no que toca à elaboração dos seus próprios horários.

As maiores barreiras em torno do processo de transição, na perspectiva dos entrevistados no grupo de discussão, coincidem com a falta oportunidades e oferta de emprego, falta de receptividade, pela discriminação da sociedade em relação às pessoas com incapacidade, insensibilidade e incapacidade da sociedade para a inclusão, falta de protecção e desmotivação dos alunos face à escola. Por vezes, os jovens passam muito tempo na escola, estudam e não são reconhecidos nem valorizados pelos estudos que possuem, sujeitando-se muitas vezes a empregos que nada têm a ver com as suas expectativas. No caso de alunos com incapacidades, essa situação é agravada pela sua própria condição, pelo incumprimento da legislação e pela falta de exemplos provenientes do estado.

Consideramos que não existe um sistema colectivo de apoios sociais facilmente inteligível por todos os envolvidos. Quem trabalha não sabe muito bem com quem pode e deve trabalhar para conseguir as melhores respostas. Não existe uma linha definida de trabalho.

Os professores limitam-se a planear num território muito restritivo de respostas e não vislumbram soluções concretas. Verifica-se que na ausência de respostas adequadas, são aproveitadas as poucas que existem independentemente de se ajustar ou não aos alunos de atraso mental.

Foi-nos exposto, também, que existe grandes dificuldades em arranjar transportes para facilitar oportunidades de participação dos jovens com atraso mental em actividades desenvolvidas na comunidade.

Não existe uma rede de apoios planeados e ajustados às características de cada aluno, não existe uma cultura de dar voz aos interessados, nem a prática de uma cultura de trabalho cooperativo e coordenado entre famílias, serviços de apoio e a comunidade de forma a construir as oportunidades necessárias aos jovens com atraso mental.

Existem dificuldades no desenvolvimento de mecanismos e estratégias que visem a criação de experiência em locais de trabalho ou de ocupação onde seja proporcionado aos alunos de atraso mental uma adequada formação e desenvolvimento das suas capacidades.

Como já foi referido as ligações entre a escola e o mundo empregador são reduzidas. O pessoal docente não é clara e objectivamente aproveitado para estabelecer ligações com a comunidade ou mundo empregador. Existe o reconhecimento por parte dos entrevistados de que existem dificuldades rodeados de factores complexos em torno desse processo. Os PIT's muitas vezes, não são centrados na necessidade e vocação individual de cada aluno, pela falta de um leque suficientemente alargado de oportunidades na comunidade.

Foram, também, identificadas barreiras relacionadas com questões preconceituosas relativamente aos alunos de atraso mental.

Os jovens não são chamados a intervir no planeamento do seu futuro, reconhecendo-se a importância do desenvolvimento de escolhas fundamentadas e que façam sentido.

Por exemplo, os professores de educação especial não possuem horários adequados para estabelecer ligações com o exterior. Se o fazem é de boa vontade. Não existem papéis definidos, não há tempo, recursos humanos nem materiais.

Os jovens não possuem oportunidade de experimentar as coisas em contextos reais para conseguirem decifrar o que melhor se adequa aos seus interesses e capacidades.

As escolas não se encontram apetrechadas de todos os recursos necessários de forma a garantir o desenvolvimento dos PIT's.

O sistema não demonstra ser maleável de forma a permitir, quando necessário, o seu ajustamento, de forma a corresponder aos supremos interesses dos jovens e suas famílias.

Não existe um trabalho de campo intensivo.

Verificamos que são apontados elementos importantes para melhorar a dinâmica organizativa e funcional da instituição escolar, e que se traduzem em facilitadores, nomeadamente, uma coordenação mais estreita e eficaz, a capacidade de um trabalho colaborativo, trabalho em equipa, a necessidade de se estabelecer ligações fortes com a comunidade escolar e recursos da comunidade.

Quanto às formas de tentar minimizar as dificuldades enunciadas, verificamos algumas sugestões, nomeadamente, persistência, responsabilidade e mudança de

mentalidades. Existe a necessidade de existir nas escolas uma figura com horário definido para desenvolver todo um trabalho de articulação. Por sugestão dos entrevistados, poderia passar pelo professor de educação especial, coordenador de apoio educativo ou alguém com perfil e conhecimento aprofundado da realidade local. Confiar a uma pessoa o papel exclusivo para tratar os assuntos relacionados com o processo de transição quer ao nível da coordenação quer ao nível do acompanhamento facilitaria todo o processo.

O órgão de gestão é apontado como uma peça basilar em todo o processo. Conseguir directores interessados nos assuntos da educação especial é uma mais-valia para a concretização de um bom trabalho, e na realidade nem sempre isso acontece.

Existem vários aspectos valorizados pelos professores e que se prendem com a necessidade de tutoria nas escolas de forma a conhecer as necessidades e possibilidades do aluno e família, a existência de um mediador para a resolução de problemas, acompanhamento dos alunos, articulação com o director de turma e conselhos de turma, ligação com a família, articulação com os serviços da comunidade, designadamente com centros de saúde e centros de emprego. Percebemos, também, que são poucas as escolas que possuem essa figura.

Através dos professores de educação especial, verificamos várias possibilidades de perfis adequados, nomeadamente, professor de educação especial, director de turma, coordenador de apoio educativo, ou alguém sem especialização mas que possua uma boa ligação com os alunos e capacidade de articulação com as famílias e empregadores da comunidade.

Também testemunhamos outra possibilidade através de uma outra ideia de um entrevistado que aponta como figuras importantes nas escolas para além dos professores, tutores especializados noutras áreas, os psicólogos e assistentes sociais para resolver problemas sociais.

Concluimos que a comunidade local pode funcionar como sendo a fonte para arranjar as melhores soluções para os jovens com atraso mental, na medida em que se encontra melhor posicionada para o conhecimento mais aprofundado das suas reais potencialidades e consequentemente responder às reais necessidades. Comunidades interessadas em resolver os seus próprios problemas.

Os jovens e suas famílias podem ser chamados a colaborar activamente na construção de projectos para o futuro.

Pelo exposto e de acordo com os entrevistados é necessário melhorar muitos aspectos de forma a minimizar as rupturas existentes, nomeadamente, cumprimento da legislação, um trabalho de base com maior qualidade e com a mobilização de toda a gente, formação dos professores, elaboração de bons projectos nas escolas, forte e recíproca ligação com a comunidade, fazer uma preparação atempada orientada e bem acompanhada dos jovens, possuir objectivos bem definidos, existir impulso e motivação para o trabalho com todos os intervenientes.

Em suma, a criação de uma rede forte, definida e bem estruturada entre escola/família/comunidade, onde todos saibam muito bem quais as suas responsabilidades e obrigações.

Percebe-se a importância da presença de um coordenador de transição nas escolas, que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros, que pode ser assumido pelo professor de educação especial mas também há uma sugestão de que poderia ser alguém sem ser professor de educação especial, desde que estivesse ligado a todos os contextos, inclusive ao aluno, que pudesse preservar os seus direitos e interesses, com uma atitude isenta, com perfil, estabilidade e conhecimentos ao nível da comunidade local.

- Quanto ao papel do professor de educação especial:

Todos os entrevistados consideram tratar-se de uma figura que parece estar melhor preparada para lidar com as questões relacionadas com a transição dos alunos para a vida activa. Existem variadas ideias, desde o ele contribuir para a mudança de mentalidades, para unir as pessoas e fazer acreditar no sucesso dos alunos, funcionar como mediador e intermediário no processo, como um elo de ligação entre o aluno, família e comunidade, contribuir para a formação dos alunos, cuidar do seu processo da sua motivação e dos hábitos de trabalho. Ele pode reformular, investigar e averiguar.

Através do grupo de discussão concluímos que o papel do professor de educação especial é multivariado e multifacetado, é muito largo, extenso, passa na opinião dos entrevistados, por ter um papel de mediador, criador, conhecedor, líder, protector



encaminhador, estimulador, sensibilizador, activo, consultor, assessor, facilitador e clarificador.

Foi, apontado, também, um determinado perfil ao professor de educação especial. De acordo com os entrevistados no grupo de discussão o professor de educação especial deve ser muito humano, carinhoso, afectuoso, habilidoso, sensível, compreensivo, paciente, dedicado, ser tolerante, competente, estudioso, e preocupado. Deve gostar muito do que faz, ter diferentes formas de actuar consoante as situações, ser um bom comunicador, mediador, ouvinte, amigo, conselheiro, psicólogo, acompanhante, ser aberto à mudança, possuir um olho clínico, e possuir um espírito de equipa. Percebemos também que nem todos os professores possuem a habilidade e capacidade para proporcionar a melhor formação e educação aos jovens com atraso mental. Foi, também, mencionado através do grupo de discussão que o professor de educação especial para desenvolver adequadamente o seu papel precisava de horários adequados, de formação, vocação, sensibilidade para a preparação dos jovens. Verificou-se através de algumas opiniões que existem professores de educação especial sem formação e sem perfil, mas que acabam por desempenhar essas funções para se aproximar do local de residência.

Os encarregados de educação afirmam que desconhecem o tipo de ajuda que o professor de educação especial outorga em todo o processo educativo. Há encarregados de educação que sentem descontinuidade do trabalho quando existe mudanças de professores, outros assumem poucos encontros com o professor de educação especial e que pouco conversam, sabendo de certas actividades que desenvolvem apenas pelo feedback que os seus educandos lhes transmitem. Percebemos que há encarregados de educação que compreendem a importância do professor de educação especial na educação e formação dos seus educandos, mas sem o conhecimento claro dessa sua importância.

Na visão dos alunos, e quanto à questão da ajuda do professor de educação especial e o desenvolvimento de actividades relacionadas com o que pretendem fazer no futuro, verificamos que ela se centra sobretudo no desenvolvimento de actividades académicas. Percebe-se a importância que os professores dão ao currículo, principalmente às aprendizagens formais, mas também às actividades de cariz mais funcional. Percebemos, também, que há actividades que os alunos apreciam e gostariam de praticar mas que não são satisfeitas. É o caso específico do bordar tão desejado por uma das alunas, o que nos leva a concluir que a escola em alguns casos não satisfaz os interesses e vontades dos seus

alunos relativamente às actividades que estes gostariam de realizar. Por outro lado, continuamos a perceber que existem jovens que não possuem a ideia clara acerca das ajudas por parte do professor de educação especial.

O professor de educação especial nos casos alvo do nosso estudo tem-se mostrado importante, dependendo dos casos, mas essencialmente ao nível de articulação com a família, elaboração dos PIT's e currículos específicos individuais, na articulação com os professores, órgão de gestão e outros técnicos, no estabelecimento de alguns contactos, como estar com o aluno, ser confidente, fazer todo um trabalho de acompanhamento, de sensibilização, orientação e de informação do aluno e respectivas famílias.

Percebemos que o professor de educação especial é normalmente solicitado pelo director de turma, professores do ensino regular encarregados de educação. Quanto ao tipo de ajuda que normalmente é solicitada, varia um pouco. Um entrevistado considera que o professor de educação especial é procurado pelo director de turma sobretudo para encaixar o menino na base de dados de educação especial e assim resolver um problema, outros consideram que as ajudas são solicitadas pelos directores de turma para resolver questões processuais e burocráticas, também para esclarecer alguns professores e pontualmente também são solicitados pelos pais para compreenderem as dificuldades dos filhos e forma de intervenção.

Os professores de educação especial atribuem como fazendo parte do seu papel, um conjunto vasto de funções, embora assumam que não existe uma visão uniforme e totalmente coincidente acerca do seu verdadeiro papel. Verificam a necessidade de promover a articulação inter-serviços, sensibilizar e movimentar uma cultura inclusiva, ajudar a promover um trabalho e uma cultura de união e de colaboração. Contudo, a par destas funções atribuídas, verificamos na prática uma certa ambiguidade na aplicação efectiva destas funções e falta de tempo por parte dos professores de educação especial para as exercer. Verificamos que o professor de educação especial no seu trabalho do quotidiano não evidencia uma dimensão tão vasta em termos de concretização do seu papel, ficando-se na maioria das vezes por um trabalho circunscrito ao nível da escola e algum trabalho junto da família, deixando transparecer a necessidade de mais e melhores condições para melhor desempenho daquilo que consideram ser necessário para o desenvolvimento do seu papel, nomeadamente de espaço no seu horário para efectivar a

articulação necessária, poder constituir um conhecimento aprofundado do meio e estabelecer os contactos necessários.

Concluimos que as funções do professor de educação especial não se encontram totalmente definidas nem clarificadas, embora se perceba todo um conjunto de valores e atitudes positivas percebidas como fundamentais ao desenvolvimento adequado do seu papel. Mais do que um determinado modelo pronto-a-vestir para que um determinado professor possa exercer adequadamente e com habilidade a sua missão, existe a qualidade humana que unida à qualidade profissional conseguida através da sua própria vocação e melhorada com aquisição de formação, se podem constituir como requisitos de excelência para o bom desempenho de qualquer profissional de educação.

Existe dificuldades na identificação de papéis e de responsáveis nas escolas pelo processo de TVA. Contudo, a existência de orientações para uma certa uniformização na identificação das funções e perfil do professor de educação especial, compreender e definir adequadamente o seu papel, pode ajudar a identificar melhor a sua linha de actuação.

Basicamente o que nos parece importante ressaltar no presente trabalho de investigação é que, o que parece estar a falhar não é a falta nem a qualidade das ideias, porque elas até existem, mas sim a sua efectiva implementação. O sistema continua a demonstrar fragilidades importantes. Não se consegue concretizar de forma eficaz as melhores respostas por dificuldades em implementar as ideias. Está presente a incapacidade de operacionalizar as concepções, de colocar a engrenagem a funcionar afinadamente. É que, quando não se consegue aplicar as ideias equivale a não as ter. É importante salientar que neste estudo também está subjacente algum desconhecimento, falta de motivação e sensibilização da comunidade em geral.

Como os mecanismos funcionam indevidamente, torna-se necessário que a terapia a efectuar incida na sensibilização e também no fornecimento efectivo de meios e condições nas escolas capazes de proporcionar a todos aqueles nelas trabalham ou que podem cooperar, as melhores circunstâncias para funcionar da melhor maneira possível.

Seria extremamente importante a existência de debates nas escolas entre profissionais envolvidos para discutir esta temática.

Consideramos que a transição de jovens com atraso mental deve ser planificada segundo os modelos já existentes, sendo no entanto recomendada mais formação e melhores condições para o envolvimento de todas as partes. O processo de transição exige

continuidade, e para que essa continuidade seja assegurada os agentes da escola e da comunidade devem interessar-se em conhecer os jovens com atraso mental, as suas características, níveis de aprendizagem, desenvolvimento e sonhos.

Deparamo-nos com sérias dificuldades em atender à heterogeneidade da população que vai sendo confiada à escola. São diferenças culturais, sócio económicas, raciais e outras, entre as quais o atraso mental que exigem uma enorme maleabilidade ao sistema educativo e competências acrescidas aos profissionais. Deste pressuposto e tendo em conta esta temática de grande interesse, partiu-se para esta investigação, tentando perceber como as actuais estruturas regulares de ensino se organizam. Esta preocupação enquadrava-se (e enquadra-se) no contexto global de reflexão sobre os componentes intrínsecos e extrínsecos inerentes à transição de jovens com atraso mental, dicotomia esta que parece estar actualmente ainda bastante adormecida em termos de discussão pedagógica e entre os directamente implicados.

Por seu turno, e tendo em consideração as tendências científicas e pedagógicas actuais, a escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem através de currículos adaptados, abertos e integradores que reduzam a visibilidade dos jovens com atraso mental. As adaptações curriculares devem, por sua vez, incidir no projecto educativo da escola em termos de estratégias pedagógicas, conteúdos, actividades e metodologias, para que a escola responda eficazmente às necessidades de todos os seus alunos.

Assim, para que a planificação de uma transição funcione, deverão ser criadas condições no âmbito da formação inicial, especializada e contínua dos professores, que leve a uma boa organização escolar, envolvendo num espírito de cooperação os vários parceiros educativos, e também estabelecer a articulação necessária com a comunidade de modo a garantir um bom nível de educação para todos e futuros mais promissores para jovens com atraso mental, mesmo porque é importante referir que um trabalho positivo em torno deste processo trará benefícios e mais-valias para todos.

Através de mecanismos próprios de transição e para que seja garantido um projecto de vida aos jovens de atraso mental será necessário assegurar a continuidade entre estes dois fortes momentos de socialização.

Contudo, a transição para a vida activa de jovens com atraso mental continua e vai continuar em aberto. Mais do que atribuir responsabilidades profissionais, a estes ou

aqueles, julga-se cada vez mais importante reflectir sobre esta realidade, tornando-se necessário que haja a preocupação em fomentar a autonomia nos jovens, para que sejam capazes de enfrentar e resolver os problemas com que se deparam de forma mais tranquila e segura.

Há necessidade de:

- Reflectir mais sobre a escola como espaço de vida e sobre as políticas educativas.
- Maior investimento por parte dos professores na sua formação.
- Assegurar que todas as pessoas possam aceder a uma educação e formação em boas condições. A escola deve ser um local de crescimento, aprendizagem e de formação para cada cidadão de acordo com as capacidades de cada um.
- Promover um trabalho de equipa, claro, coordenado, com reflexão contínua, utilizando a responsabilização mútua para avaliar e aperfeiçoar a prática. Um trabalho de cooperação entre professores, grupos disciplinares, pais, alunos e comunidade, que implique uma forte comunicação, motivação e responsabilidade.
- Encontrar lideranças fortes assentes numa base de cooperação e confiança que imprimam uma coordenação eficaz de trabalho.
- Conseguir flexibilidade de tempo de forma a conseguir-se juntar grupos de trabalho com objectivos bem definidos.
- Recursos humanos, materiais e funcionais capazes de atender todos os seus alunos, sem excepção, com qualidade.
- Mobilizar a comunidade como principal fonte de soluções para as pessoas.
- Perceber a importância da responsabilidade individual e colectiva para a organização das melhores respostas.
- Aproveitar os recursos existentes na comunidade para fazer mais e melhor.

- Promover uma escola mais activa e com maior capacidade para se abrir ao exterior.
- Criar protocolos ao nível da comunidade local no sentido de possibilitar aos alunos oportunidades variadas, para melhor conhecerem as suas competências e capacidades.
- Concretizar PIT's com qualidade e que sejam adequados ao aluno e família. Envolver os seus intervenientes de forma activa.
- Existir um trabalho de proximidade e um relacionamento estreito entre a escola e o mercado de trabalho. Mobilizar o mercado de trabalho para o interior da escola.
- Perceber a escola como uma organização totalmente permeável ao exterior e criar canais efectivos e funcionais de comunicação.
- Existir uma rede de transportes de forma a facilitar a participação dos alunos nas diversas actividades que se podem desenvolver na comunidade.
- Definir o papel do professor de educação especial em torno do processo de transição.
- Reconhecer, definir e efectivar a importância de alguém nas escolas a funcionar como responsável máximo no processo de transição. Formalizar equipas de trabalho.
- Não deixar apenas para o final da escolaridade obrigatória as preocupações sobre o processo de transição. A transição para a vida activa é um processo que deve ser desenvolvido atempadamente.
- Proporcionar informações aos empregadores ao nível da legislação existente e benefícios que podem usufruir.
- Ultrapassar conflitos entre escola e família.
- Informar e apoiar adequadamente as famílias. Dar vez e voz aos interessados.
- Envolver os pais/encarregados de educação na planificação, execução e avaliação dos PIT's.

- Diferenciar as respostas de atendimento conforme a caracterização das pessoas com atraso mental, suas motivações e interesses.
- Ajudar os alunos a fazer as suas escolhas e assegurar o seu acompanhamento depois de sair da escola.
- Definir políticas mais em função de cada pessoa do que em função de grupos de pessoas. A transição para a vida adulta deve ser centrada na pessoa, na medida em que não é possível dar respostas gerais para todos.
- Criar projectos para todos os alunos como projectos de todas as escolas.
- Traçar planos de cidadania e de dignidade que se possam cumprir.
- Promover uma efectiva articulação entre os serviços que dão apoio na idade escolar com os serviços de apoio para a idade adulta e evitar respostas fragmentadas, ou seja, promover um trabalho contínuo entre a escola e a passagem para a idade adulta.
- Tornar inteligível o sistema de apoios sociais. Arrumar profundamente as ideias e clarificar as coisas. Melhorar a capacidade de planeamento.
- Pensar no mercado de trabalho mas também nos cuidados pessoais, de saúde e de lazer. Colocar as pessoas com atraso mental em patamares de dignidade de vida.
- Sempre que possível, apostar na formação profissional depois de uma avaliação adequada aos jovens.
- Criar uma rede social de apoios clara e eficiente.
- Promover o trabalho apoiado ao longo da vida.
- Possibilitar aos alunos portadores de atraso mental um ciclo de vida total.

Contudo, o presente tema alvo de investigação continuará em aberto. Mais do que atribuir responsabilidades a este ou àquele, julga-se cada vez mais importante criar comunidades capazes de reflectir sobre a realidade do sistema educativo e desenvolver um espírito de preocupação mútua, para que se cresça no sentido da construção de uma sociedade democrática, pluralista, acolhedora e saudável. Por último, gostaria de pedir a

todos os educadores a responsabilidade de facultar a todos os jovens portadores de atraso mental ou com outras problemáticas, dentro do que lhes é possível, um crescimento harmonioso e saudável, de forma a tornarem-se adultos capazes de participar na vida comunitária, a fazer escolhas, seguirem os seus desejos, serem elementos activos, decidirem as suas vidas, aprender, participar, trabalhar, gozar a vida e fazer amigos. Em suma, conseguirem uma vida em que se sintam pessoas felizes e realizadas.

## **2. FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO**

Um espírito inquieto ajuda sempre a procurar algo que queremos melhorar. No que toca à matéria de educação, nunca se chega a construir soluções definitivas. A existência de espíritos inconformados é benéfica nem que seja para a construção de ideais ou soluções mesmo que temporárias. A procura de caminhos é importante para a construção da sociedade.

Esperamos que a leitura do presente trabalho inquiete alguém e abra portas a novas reflexões para futuro:

- Implicação do poder político central e local na organização de respostas concretas e de cooperação com os serviços educativos, de emprego e formação profissional.
- Programas de orientação envolvendo professores de ensino regular, professores de educação especial, psicólogos, directores de turma, órgão de gestão, equipas educativas e empregadores de forma a conhecer os interesses, expectativas e capacidades e identificar perfis vocacionais, desempenhos esperados e processos de aprendizagem para alunos jovens de mental.
- Criação de mecanismos e processos de preparação dos jovens ao nível de conhecimentos e habilidades fundamentais necessárias à sua integração na sociedade.
- O papel da escola no planeamento de respostas adequadas em função de cada pessoa independentemente das suas características.



- O movimento associativo no desenvolvimento de respostas tendo em conta a necessidade das pessoas com deficiência.
- Estratégias para encorajar um trabalho de equipa colaborante e eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1995): Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson e A. Millward (eds.) *Towards Inclusive Schools?* David Fulton. London.
- AINSCOW, M.; MUNCEY, J. (1989): *Meeting Individual Needs in the Primary School*. Fulton. London.
- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. (1984): *Manual de Psicopatologia infantil*. Editores Artes Médicas. São Paulo.
- ALBUQUERQUE, C. P. (2005): Deficiência mental ligeira. Funcionalidade e transição para a vida pós-escolar. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 2, 89-110.
- ALMEIDA, L; FREIRE, T. (2003): *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Psiquilíbrios. Braga.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. (1992): *Mental Retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington. DC, USA. AAMR.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. (2002): *Mental Retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington. DC, USA. AAMR.
- ANTÚNEZ, S. (1991): *Del Projecte educatiu a la programació d'aula*. Graó. Barcelona.
- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (1990): *Formación de Equipos Directivos*. MEC. Madrid.
- ARNAÍZ, S.; P. (1999): Currículum y Atención a la Diversidad. In Verdugo Alonso, M. A., Borja Jordan de Urries Veja, Coords. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Amarú. Salamanca, pp.39-62.
- ARNAÍZ, S.; P. (2005): *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Euned. Costa Rica.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE ATRASO MENTAL (2006): *Retardo Mental- Definição, Classificação e Sistemas de Apoio*. 10ª. Ed. Artemed. Porto Alegre
- AZEVEDO, J. (2005): Ambientes inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas in *Actas do Encontro Internacional "Diferenciação: do Conceito à prática"*.
- BAIRRÃO, J. (1981): Sobre a deficiência mental. *Psicologia*, Vol. II. Nº 213.
- BARBERÁ, V. (1989): *Proyecto Educativo. Plan Anual del Centro*. Programación docente y Memoria Escuela Española. Madrid.

- BARROSO, A. (1995): O meu grande projecto de vida ou os meus pequenos projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicologia*, 13/14, 21/27.
- BELL, J. (1997): Como realizar um projecto de investigação. Gradiva. Lisboa.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa*: guia prática. Ediciones CEAC. Barcelona.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994): Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- BOUTINET, J. P. (1996): *Antropologia do projecto*. Instituto Piaget. Lisboa.
- BRAVO, S. (1996): *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Paraninfo. Madrid.
- BROOMHEAD, C. (2003): Transição planeada da educação para o emprego para jovens com dificuldades de aprendizagem profundas. In Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R.; *Promover a Educação Inclusiva* – Tradução: Paula Taipas. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 307-324.
- BROWN, L. (1979): *A Strategy for developing Chronological Age Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults*. *Journal of Special education*, 13 (1), 81-90.
- BROWN, L. (1983): The critical need for nonschool instruction in educacional programs for severely handicapped students. *The Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 8 (3), 71-77.
- BROWN, L. (1989): *Criterios de funcionalidad*. Ediciones Milan. Barcelona.
- BRYMAN, A. (1988): Quantity and quality in social research. Unwin Hyman. Londres.
- BUENDÍA, L. (1997): La investigación por encuesta. In L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. McGraw-Hill. Madrid, pp. 119-155.
- CAÇÃO, R. (2007): Transição para vida adulta de pessoas com deficiência mental: representações, práticas e desafios. In Neves A. O. (Coord.). *Integração das pessoas com deficiência*. Cadernos Sociedade e Trabalho, nº 8. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa, 181-194.
- CÁCERES, A. (1996). El método científico en las ciencias de la salud. Diaz de Santos. Madrid.
- CÁCERES, P. R. (2007): *El liderazgo estudiantil en la universidad de granada desde una perspectiva de género*. Dissertação de doutoramento. Departamento de didáctica e organización escolar. Universidade de Granada. Granada.

- CAMBRODÍ, A. (1987): *Psicología de la deficiencia mental: El proceso de Deficienciación*. La Caixa de Barcelona. Barcelona.
- CAPUCHA, L. *et al* (2004): *Os impactos do fundo social europeu na reabilitação profissional de pessoas com deficiência em Portugal (estudo nº 2)*. Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. Vila Nova de Gaia.
- CÁRDENAS, P. (2004): *Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: retraso mental ligero frente a retraso limite*. Tese de doutoramento apresentada à universidade de Málaga. Departamento de psicologia. Málaga.
- CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS (1945): Publicada no Diário da República I Série A, nº 117/91.
- CARVALHO, A. (org.), Almeida, L.; Afonso, M.; Araújo, E. (1993): *A Construção do Projecto de Escola*. Porto Editora. Porto.
- CLAUDINO, A. (1998): *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência profissional*. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- COLÁS, M. P.; BUENDÍA, L. (1992): *Investigación Educativa*. Alfar. Sevilla.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1999): *L'amélioration du niveau d'emploi des personnes handicapées – le défi commun*. Luxembourg, Office des publications des Communautés Européennes.
- COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA (2000): Directiva 2000/78/CE de 27 de Dezembro – Estabelece um quadro geral de igualdade no emprego e na actividade profissional.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1976): Porto Editora. Porto.
- CORREIA, L. M. (1997): *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*. Porto Editora. Porto.
- CORREIA, L. M.; RODRIGUES, A. (1997): Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais. In Correia, L. M. (Dir.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto Editora. Porto, pp. 105-138.
- CORREIA, L. M. (2003): O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. M. (org.) *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora. Porto, 11-38.
- CORREIA, L. M. (2003): Prefácio. In Correia, L. M. (org.) *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora. Porto, 9-10.

- CORREIA, L. M. (2008): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores. 2ª Edição.* Porto Editora. Porto.
- CORREIA, L. M.; SERRANO, A. M. (2008): *Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais.* In Correia L. M. (dir.). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e formadores.* Porto Editora. Porto, 155-163.
- CORTESÃO, L. (1998): *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas - reflexões críticas.* Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- COSTA, A. M. B. (1996): *A Escola Inclusiva: do conceito à prática.* Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- COSTA, A. M. B. *et al* (1996): *Currículos Funcionais: Sua caracterização* (Vol. 1). Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- COSTA, A. M. B. (Coord). (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.* Ministério da Educação. Lisboa.
- COUTINHO, C.; CHAVES, J. (2002): *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal.* Revista portuguesa de educação, 15 (1), pp. 221-244. CIED. Universidade do Minho. Braga.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM (2003-2008): Porto Editora. Porto.
- DGIDC (2001): *Avaliação e Intervenção na área das NEE.* Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- DGIDC (2008): *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática.* Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- D'HAINAUT, L. (1997): *Conceitos e métodos da estatística. Volume I.* Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- DIAS, S. S. (2004): *O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental.* Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.
- DICIOPÉDIA (2003): Porto Editora. Porto.
- DOLL, E. A. (1941): *The essentials of an inclusive concept of mental deficiency.* *American Journal of Mental Deficiency*, 46, 214-219.
- DSM-IV-TR (2002): *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª ed., Texto Revisto.* Climepsi Editores. Lisboa.

- ESCUADERO, M. (1988): La innovación y la organización escolar. In Pascual, R. (org). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Congreso Mundial Vasco. Ed. Narcea. Madrid.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS DEVELOPMENT (2002): *Transição da escola para o emprego – Principais questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS DEVELOPMENT (2006): Planos individuais de *transição – Apoiar a transição da escola para o emprego*.
- FABRA, M. L.; DOMÈNECH, M. (2001): Hablar y escuchar. Paidós. Barcelona.
- FERNANDES, C. (2007): Empregabilidade e diversidade no mercado de trabalho - A inserção profissional de pessoas com deficiência. In Neves A. O. (Coord.). *Integração das pessoas com deficiência*. Cadernos Sociedade e Trabalho, nº 8. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa, 101-113.
- FIERRO, A. (1984): Clasificación y etiquetaje. *Revista Siglo Cero*, 109, 23-35.
- FIERRO, A. (1990): Los niños con retraso mental. In Marchesi, A.; Cool, C. y Palacios, J.; *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Vol. III. Alianza, 264-266.
- FLORIAN, L. (2003): Prática inclusiva: O quê, porquê e como? In Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R.; *Promover a Educação Inclusiva – Tradução: Paula Taipas*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, pp. 33-48.
- FORTIN, M. F. (2003): *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Décarie Éditeur. Lusociência. Loures.
- GAIRÍN J. (1998): Estratégias Organizativas en la Atención a la Diversidad. *Educar*, 22-23, pp. 239-267.
- GARCIA, S. M. (1995): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Ediciones Marfil. Alcoy.
- GERSCHEL, L. (2003): Igualdade de oportunidades e necessidades educativas especiais: equidade e inclusão. In Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R.; *Promover a Educação Inclusiva – Tradução: Paula Taipas*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, pp. 93-112.
- GIL, A. C. (1996): *Como elaborar projectos de pesquisa*. Atlas. S. Paulo.
- GINÉ, C. (1994): El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 64- 65.
- GINÉ, C. (1998): Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40- 45.

- GINÉ, C. (2001): Inclusión y Sistema Educativo, In III Congreso “*La Atención a la Diversidad nel Sistema Educativo*”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- GINÉ, M.; FERNÁNDEZ, M. (1989): La intervención psicopedagógica: Elementos conceptuales y funciones. *Siglo Cero*, 125, 46-53.
- GONÇALVES, E. R. (1998): *Efeitos de um programa de cultura geral numa população adulta com deficiência mental moderada*. SNRIPD. Lisboa.
- GONZÁLEZ, M. D. (1993): *Adaptaciones curriculares .Guía para su elaboración*. Aljibe. Málaga.
- GROSSMAN, H. J. (1973): Classification in mental retardation/editor, Herbert J. Grossman; contributos, Michael J. Begab [et al.]. American Association on Mental Deficiency (A.A.M.D.). Washington, DC.
- GÚTIEZ, C. (2000): La Diversidad–sociocultural en el curriculum de los Centros Educativos. Profesorado revista curriculum y formación del profesorado. ISSN 1138-414x vol4, nº1, pág.47-60.
- HEBER, F. R. (1959): A manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 64.
- HEGARTY, et al (1988): *Aprender juntos: la integración escolar*. Morata. Madrid.
- HERRERA, G.; CERESO, F. (1997): *Bases psicológicas da educação especial*. De la Universidad de Murcia. Murcia.
- HEWARD, L. W. (2003): Ensino e aprendizagem. In Correia, L. M. (org.) *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora. Porto, 111-153.
- HILL, M.; HILL, A. (2005): *Investigação por questionário*. Edições Sílabo. Lisboa.
- IDOL, L. (1988): A rationale and guidelines for establishing special education consultation programs. *Remedial and Special Education*, 9 (6), 48-58.
- INGALLS, R. P. (1982): *Retraso mental: la nueva perspectiva*. El Manual Moderno. México.
- JENARO, C. (1999): La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas. In hacia una nueva concepción de la discapacidad: *Actas de las III jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Borgia, J. (coord.), Verdugo, M. A. (coord.) pp. 77-88.
- JIMÉNEZ, R. (1997): Uma escola para todos: a integração escolar: In Bautista R. (coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.

- JONHSON, D. W.; JONHSON, R. T. (1994): *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- JURADO DE LOS SANTOS, P. (1993): Proyecto docente, departamento de pedagogía aplicada. Universidad Autónoma. Barcelona.
- KVALE, S. (1996): *Interviewes. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks. Sage
- LANDIVAR, G. J. (1984): Deficiencia mental. CEPE. Madrid.
- LEITE, C. (1997): As palavras mais do que os actos? *O multiculturalismo no sistema educativo português*. F.P.C.E. da U.P., tese de doutoramento, doc. Policopiado. Porto.
- LEÓN, G. M. J. (2008): El reto de educar en una sociedad plural. *Educacio Siglo XXI*, nº 26, pp. 161-178.
- LEONTIEV, A. (1978): O desenvolvimento do psiquismo. Horizonte Universitário. Lisboa.
- LÓPEZ, U.; SOLA, M. T. (2001): El curriculum y las necesidades educativas especiales. Las adaptaciones curriculares individuales. Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial. In Royo, M. A. L.; Urquizar, M. A. (coord). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Editorial Pirámide. Madrid, pp. 63-80.
- LÓPEZ, U.; SOLA, M. T. (2003). *Orientación Escolar y Tutoria para las diferentes etapas de la educación*. Grupo Editorial Universitário. Granada.
- LUCKASSON, R. *et al* (1992): *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. (9<sup>th</sup> ed.). American Association of Mental Retardation. Washington, DC.
- LUCKASSON, R.; REEVE, A. (2001): Naming, defining and classifying in mental retardation. *Mental retardation*, 39, 47-52.
- LUCKASSON, R. *et al* (2002): *Mental Retardation- definition, classification, and systems of support*. American Association on Mental Retardation. Washington, DC.
- MADUREIRA, L.; LEITE, T. (2003): Necessidades Educativas Especiais de Educação. Universidade Aberta. Lisboa.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1995): Da terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais. Em *desenvolvimento psicológico e educação: (Vol 3) Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. In Marchesi, A. C. Coll; J. Palácios (Org.). Artes Médicas. Porto Alegre.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1998): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza. Madrid.



- MARINHO, M. S. (2000): *Psicopatologia e deficiência mental*. Fragmentos no cristal. Edições APPACDM. Distrital de Braga. Braga.
- MARTÍNEZ, A. R. (1995): El método de encuestas por muestro: conceptos básicos. In M. T. Anguerra et al. *Métodos de investigación en psicología*. Sínyesis. Madrid.
- MARTINS, A. A. D. (1994): Conferência de Formação e Orientação Vocacional, E.S.E. Lisboa.
- MARTINS, A. A. D. (1999): *Importância dos aspectos sócio-relacionais em jovens com deficiência mental em fase de transição para a vida activa*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.
- MARTINS, M. A. (2001): *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Tese de Mestrado. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.
- MARVIN, C. (2003): Ensino individual e ensino em classe. In Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R.; *Promover a Educação Inclusiva* – Tradução: Paula Taipas. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, pp. 191-210.
- MAYOR, J. (1991): *Manual de educación especial*. Anaya. Madrid.
- MELERO, L. M. (1988): Integración y organización escolar: Modelos de intervención en el aula. *Ponencia. Jornadas de integración*. Marbella.
- MERRIAM, A. (1988): *Case study research in education. A qualitative approach*. Jossey-Bass Publishers. London.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO GUATMALA (2006): Más y mejor educación. Adecuaciones curriculares para los niños y niñas con discapacidad intelectual. Guatemala.
- MOLINA, G. S. (dir.) (1994): *Bases psicopedagógicas de la educación especial* Marfil. Alcoy.
- MONEREO, C.; FONT, C. (1988): Integración educativa: sistemas y técnicas (cap. 1). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- MORATO, P. (1995): Deficiência mental e aprendizagem. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- MORENO, M. Q. (1989): El centro educativo versátil. La demanda de un nuevo tipo de centro educativo. In Martín Moreno Q. (coord.). *Organizaciones educativas*, p. 23-62. UNED. Madrid.
- MORGADO, J. C. (2003): Os desafios da inclusão educativa. Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia, L. M. (org.). *Educação Especial e Inclusão - Quem*

*disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.* Porto Editora Porto, pp. 74-85.

- MORGADO, J. C. (2003): Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. Braga.
- MUÑOZ, E.; MARUNY, L. (1993): *Respuestas escolares.* Cuadernos de pedagogia. 202, 11-15.
- MUNTANER, J. J. (1998): *La sociedad ante el deficiente mental.* Narcea. Madrid.
- NASCIMENTO, A. T. B. (2008): *Liga portuguesa dos deficientes motores: de instituição de educação especial e reabilitação a centro de recursos, de centro de recursos a fundação: estudo de caso de uma organização.* Tese de doutoramento. Instituto de estudos da criança. Universidade do Minho. Braga.
- NEVES, A. O. (Coord.) (2007): *Integração das Pessoas com Deficiência.* Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- NIELSEN, L. B. (1999): *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula.* Porto Editora. Porto.
- NUNES, R. (2000): *E depois da escola? Formação, autoformação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal.* In Nunes, R. (Coord.), *Perspectivas na integração da pessoa surda.* Edição Gráfica de Coimbra. Coimbra, 171-212.
- OLIVEIRA, J. F. (2007): *Representações sobre a inserção na vida activa de jovens com trissomia 21.* Dissertação de doutoramento. Departamento de didáctica e organização educativa. Universidade de Sevilha. Sevilha.
- ONU (1971): Resolução nº 2856 de 20 de Dezembro de 1971 - Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental.
- ONU (1975): Resolução nº 2.542/75 – Declaração dos Direitos das Pessoas portadoras de Deficiências.
- ONU (1976): Resolução nº 31/123 de 16 de Dezembro de 1976 - Proclamação do ano Internacional das Pessoas com Deficiência.
- ONU (1982): Resolução nº 37/52 de 3 de Dezembro de 1982 - Programa de Acção Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência
- ONU (1983): Programa Mundial de Acção relativo às Pessoas Deficientes. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- ONU (1993): Resolução nº 48/96 de 20 de Dezembro de 1993 - Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência.

- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (1983): Convenção nº 159 de 20 de Junho de 1983.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1980): International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease, OMS (Tradução Portuguesa do Secretariado Nacional de Reabilitação, Classificação Internacional das Deficiências Incapacidades e Desvantagens, Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989). Lisboa.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1992): Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e directrizes diagnósticas. Artes Médicas. Porto Alegre.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2001): Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. DGS. Lisboa.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2004): Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. (Tradução Amélia Leitão). Direcção-Geral de Saúde. Lisboa.
- ORTEGA, M. (2005): El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa. Laertes. Barcelona.
- ORTEGA, M. J. B. (1995): *Proyecto docente de educación especial*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- ORTIZ, G. M. J. (2003): Educação Inclusa: Uma escola para todos. In Correia, L. M. (org.). Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito. Porto Editora. Porto. pp. 58-70.
- PACHECO, D.; VALÊNCIA, R. (1997): A Deficiência mental. In Bautista, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.
- PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. (2002). Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola. Porto Editora. Porto.
- PALOMINO, S. A. (1987): *La educación especial en Granada*. Universidad de Granada. Granada.
- PALOMINO, S. A.; TORRES, G. J. A. (1998): De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual e legislativo. In Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (coord.). *Educación espacial: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide. Madrid, pp.23-24.
- PATTON, M. (1990): Practical evaluation. Sage. London.
- PATTON, F. E.; PAYNE, J. S. (1990): *Mental Retardation*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- PELICA, V. (1994): *Factores de Integração em Alunos com Deficiência Mental em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino Especial. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade técnica de Lisboa
- PENA, B. M. (2007): *La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa etwinning*. Dissertação de doutoramento. Departamento de didáctica e organización escolar. Universidad de Granada. Granada.
- PEREIRA, F. (Coord.) (1998): *Transição para a vida adulta – Jovens com necessidades educativas especiais*. DEB. Ministério da Educação. Lisboa.
- PÉREZ, G. P. (1997): *Evaluación del desarrollo potencial en sujetos escolarizados con retraso mental*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Complutense de Madrid. Faculdade de psicologia. Madrid.
- PONTE, J. P. (1994): *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, Vol. 3, nº 1, 3-17.
- POZO, C.; ALONSO, E.; HERNÁNDEZ, S. (2004): *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- PUNCH, K. (1998): *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. SAGE Publications. London.
- RAMÍREZ, A. F. (1994): *Epistemología de la educación especial*. In Garcia, M., *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Marfil. Alcoy.
- REIS, J. A.; PEIXOTO, L. M. (1999): *A deficiência mental. Causas. Características. Intervenção*. Edições APPACDM. Distrital de Braga. Braga.
- RIBEIRO, A. C. (1999): *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editores. Lisboa.
- RIGO, E.; TALENS, D. (1987): *Introducción: Interdisciplinariedad y educación especial*. In E. Rigo (coord.), *Teoría y práctica de la educación especial* (pp. 5-18). ICE universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- RODRIGUES, D. (2001): *A educação e a diferença*. In D. Rodrigues (Org), *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto Editora. Porto.
- RODRIGUES, D. (2003): *Educação Inclusiva. As boas notícias e as más notícias*. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Editora. Porto, pp. 90-100.
- ROLDÃO, M. C. (1999): *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. ME- DEB. Lisboa:

- ROSE, R. (2003): O Currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? In Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R.; *Promover a Educação Inclusiva – Tradução: Paula Taipas*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, pp. 51-63.
- SAMPAIO, D. (1996): *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SÁNCHEZ CANO, M. (2007): *La evaluación psipopedagógica*. Editorial Grão. Barcelona.
- SANTOS, M. C. P. (2007): *A escola nada tem a ver. A construção da experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário. Um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Tese de doutoramento apresentada à universidade do Minho. Braga.
- SANTOS, S.; MORATO, P. (2002): *Comportamento adaptativo*. Porto Editora. Porto.
- SCHALOCK, R. L. (1995): Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo de la AAMR de 1992. *Siglo Cero*, 29 (3), 5-21.
- SCHEERENBERGER, R. (1984): *Historia del retraso mental*. SIIS. Madrid.
- SCHEIN, E. (1985): *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey- Bass. Severely Intellectually Disable. In: Bredidian e S Calculador (Eds) *Communication Assessment and Intervencion for Adults with Mental Retardation*, 139- 153.: College Hill Press. San Diego.
- SERRANO, J. M. (2005): *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento em estudos da criança. Universidade do Minho. Braga.
- SMITH, T.; POLLAWAY, E.; PATTON, J.; DOWDY, C. (2001): *Teaching students with special needs in inclusive sittings*. Allyn and Bacon. Boston.
- SOCIAS, M., PÍREZ, O.; CURELL, N. (1984): Transtornos del desarrollo. En *Enciclopedia de la Psicología infantil y juvenil* (Vol 3). Océano. Barcelona, pp. 146-150.
- SOLA, T. (Coord.) (2005): *Análisis e intervención educativa en la deficiencia mental*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- SOLA, T. (2007): *La Escuela Inclusiva: Una respuesta Educativa Para Todos*. In Delgado, M. L. (Coord.). *Gestionando los nuevos actores y escanarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Adhara. Granada, 89- 108.
- SOLA, T.; LÓPEZ, U. (2001): Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial. In Royo, M. A. L.; Urquizar, M. A. (coord). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Editorial Pirámide. Madrid, pp.83 -105.
- SOLA, T.; LÓPEZ, U. (2001): *La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales*. In Royo, M. A. L. e Urquizar, M. A. (coord.). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Editorial Pirámide. Madrid, 21-36.

- SOLA, T.; LÓPEZ U.; PILAR CÁCERES R. M. (2006): *Perspectivas didácticas y organizativas de la Educación Especial*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999): *Aulas Inclusivas*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- STAKE, R. E. (2007): *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- TOMLINSON, C.; ALLAN, S. (2002): *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA. Porto
- TORRES DEL MORAL, C. (2005): *Análisis y Estudio de los Departamentos de Orientación de Los ies de Granada e la Periferia*. Dissertação de doutoramento. Departamento de didáctica e organización escolar. Universidad de Granada. Granada.
- TORRES G. J. A. (1999): *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Aljibe. Málaga.
- TORRES G. J. A. (2002): *Educação e diversidade: bases didácticas e organizativas*. Artmed. Porto Alegre.
- TUCKMAN, B. W. (2002): *Manual de Investigação em Educação (2ª ed.)* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYNE, J. (2003): *Crescer e seguir em frente*. In Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R.; *Promover a Educação Inclusiva – Tradução: Paula Taipas*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 327-341.
- UNESCO (1977): *Table Ronde International: “Images du Handicapé Proposées au Grand Public*. Unesco. Paris.
- UNESCO (1983): *Terminología de la educación especial*. Ibedata. Paris.
- UNESCO (1990): *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*. Jomtien, Tailândia.
- UNESCO (1994): *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área de Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- UNESCO (2005): *Orientações para a inclusão – Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris.
- VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. Madrid.

- VEGA, S. L. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirâmide. Madrid.
- VERDUGO, M. A. (1994): El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR. *Ciclo Cero*, Vol. 25(3), 5-25.
- VERDUGO, M. A. (Dir.) (1995): *Personas com discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI, Madrid.
- VERDUGO, M. A. (1999): *Retraso mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirâmide. Madrid.
- VERDUGO, M. A. (2003): Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo Cero: Madrid*, 34 (1), 5-19.
- VERDUGO, M. A.; BERMEJO, B. G. (2001): *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Editora Mc Graw-Hill de Portugal. Lisboa.
- VIEIRA, F. D.; PEREIRA, M. C. (coord.). (1996): *Se Houvera Quem me Ensinara. A educação de pessoas com deficiência mental*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- VILAR, A. M. (1993): *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Edições Asa. Porto.
- WANG, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea. Madrid.
- WEHMAN, P. (1996): *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities* (2<sup>nd</sup> Ed.). Paul H. Brookes. London.
- WOODS, P. (1999): *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora. Porto.
- YIN, R. K. (2001): *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Bookman. Porto Alegre.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Curriculum e reforma educativa*. Narcea. Madrid.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei 40/83 de 25 de Janeiro (Estabelece o regime de emprego protegido).
- Decreto-Lei 299/86 de 19 de Setembro (Estabelece incentivos às entidades patronais para facilitar a integração dos deficientes).
- Decreto-Lei nº 247/89 de 5 de Agosto (Aprova o regime de apoio técnico e financeiro a programas de reabilitação profissional de pessoas deficientes).
- Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro (Regula a Escolaridade Obrigatória).

Decreto-Lei 319/91, 23 de Agosto (Define medidas de regime educativo especial a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais dos alunos do ensino básico e secundário).

Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro (Estabelece o quadro legal da formação profissional).

Decreto-Lei nº 8/98 de 15 de Janeiro (Define, perante os regimes de segurança social, a situação dos formandos de acções de formação profissional e dos trabalhadores deficientes em regime de emprego protegido).

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (regula os novos currículos do ensino básico).

Decreto-Lei nº 29/2001 de 3 de Fevereiro (Estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência).

Decreto-Lei nº 312/2007 de 17 de Setembro (Define o modelo de governação do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) 2007-2013 e respectivos programas ocupacionais).

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

Decreto - Lei nº 75/ 2008 de 22 de Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário).

Decreto Regulamentar 37/85 de 24 de Junho (Estabelece o regime do emprego protegido).

Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho (Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa).

Despacho Conjunto 105/97, 1 de Julho (Define a prestação de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais).

Despacho Conjunto n.º 891/99, 19 de Outubro (Define o enquadramento legal de intervenção precoce dirigida a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, e sem família).

Despacho nº 12008/99 de 23 de Junho (Estabelece a atribuição do prémio de mérito).

Despacho Normativo 388/79 de 31 de Dezembro (Regula a preparação pré-profissional e aprendizagem de jovens deficientes).

Despacho Normativo nº 99/90 de 6 de Setembro (Estabelece normas sobre a regulamentação da concessão de subsídios de compensação, de adaptação de postos de trabalho e eliminação das barreiras arquitectónicas, de acolhimento personalizado, subsídios e empréstimos para a instalação por conta própria e da atribuição de prémios de integração).



Lei constitucional 1/2005 de 12 de Agosto (estabelece a sétima revisão constitucional).

Lei nº46/86, 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 9/89 de 2 de Setembro (Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência).

Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto (define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência).

Lei nº 52/2005 de 31 de Agosto (aprova as Grandes Opções do Plano para 2005-2009).

Lei nº 46/2006 de 28 de Agosto (proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde).

Parecer 3/99 do Conselho Nacional de Educação de 17 de Fevereiro (Atendimento às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais em Portugal).

Resolução da Assembleia da República nº 63/98 de 2 de Dezembro (Aprova, para ratificação, a Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho, respeitante à readaptação profissional e ao emprego de deficientes).

Resolução do Conselho de Ministros nº 81/00 de 10 de Julho (Estabelece o apoio à colocação pós-colocação).

Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001 (Aprova o Plano Nacional de Acção para a Inclusão).

Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005 de 28 de Novembro (Aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego).

Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006 de 21 de Setembro (Regula o 1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades 2006-2009).

Resolução do Conselho de Ministros nº 166/2006 de 15 de Dezembro (Regula o Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2006-2008).

## **DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS**

<http://www.chezmontellano.blogspot.com/2004/12/escola-para-os-animais.html>. Acesso em 22.3.2009.

Escola para animais.

<http://www.cs.urjc.es/revistas/reito/J1801.pdf>. Acesso em 11.5.2009.

Moltó, A. G. (2008): Terapia Ocupacional y Discapacidad Intelectual.

[http://www.deb.min.edu.pt/noee/legislação\\_textohtm](http://www.deb.min.edu.pt/noee/legislação_textohtm). Acesso em 21.11.2008.

<http://www.dgicd.min-edu.pt/especial>. Acesso em 14.2.2008.  
DGICD – educação especial.

<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/materiales/eespecial/inn2001csanee/inn2001csanee.html>. Acesso em 5.10.2010  
Unidades adaptadas del área de ciencias sociales (ESO): alumnos con necesidades educativas especiales.

<http://www.educar.wordpress.com/2008/06/08/a-educação-especial-luis-de-miranda-correia>. Acesso em 29.11.2008.  
Educação especial: aspectos positivos e negativos do Dec-Lei n.º 3/2008.

<http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>. 26.8. Acesso em 22.2.2009.  
Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789).

<http://www.gencat.net/benestar>. Acesso em 7.5.2009.  
Verdugo, M. A. (2003): Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002). La corriente inclusiva de las personas con discapacidad.

<http://homepage.mac.com/jbarbo00/>. Acesso em 21.3.2009.  
Jorge Barbosa (2005): Deficiência Mental: algumas ideias simples.

[http://www.infocid.pt/Infocid/798\\_1.htm](http://www.infocid.pt/Infocid/798_1.htm). Acesso em 18.12.2008.

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/AnaMaria.htm>. Acesso em 21.4.2009.  
Ano Internacional das pessoas deficientes (1981).

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/CompetFuncionais.htm>. Acesso em 23.4.2009.  
Brown, L. (1993): Competências funcionais em programas para alunos com deficiências severas.

<http://www.min-edu.pt/>. Acesso em 24.10.2008; Acesso em 12.11.2008; Acesso em 29.12.2008; Acesso em 5.1.2009; Acesso em 3.2.2009; Acesso em 30.2.2009; Acesso em 23.3.2009.

<http://www.oecd.org/dataoecd/27/45/2345364.pdf>. Acesso em 19.12.2008.  
OCDE (2002).

[http://portal.iefp.pt/portal/page?\\_pageid=117.109590&\\_dad=gov\\_portal\\_iefp\\_schema=gov\\_po](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117.109590&_dad=gov_portal_iefp_schema=gov_po). Acesso em 3.3.2009.

Legislação referente a:

- Desenvolvimento pessoal e profissional – Preparação pré-vocacional
- Informação, Avaliação/Orientação profissional
- Formação profissional
- Readaptação ao trabalho

- Integração no mercado de trabalho
- Emprego protegido
- Instalação por conta própria
- Apoio à colocação e acompanhamento pós colocação
- Teletrabalho

<http://www.portugal.gov.pt/>. Acesso em 5.11.2008.

<http://www.Psicologia.com.pt>. Acesso em 14.2.2008.

Ribeiro, C. M. P. (2008): Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaarticuloIU\\_id=2696](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaarticuloIU_id=2696). Acesso em 1.6.2009.

Moltó, C. C. (1994): Atención a la diversidad: estratégias organizativo-didácticas.

[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_14.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_14.pdf). Acesso em 23 Janeiro de 2009.

Ministério do Desenvolvimento da Criança e da Família, British Columbia (2005). Planeamento da transição para jovens com necessidades especiais. Um guia de apoio na comunidade.

<http://abaciente.blogs.sapo.pt/62659621.html>. Acesso em 25 de Janeiro de 2009.

Tratado de Amsterdão (1997).

<http://www4.ujaen.es/~apantoja/recurso/orientac/diversi.pdf>. Acesso em 5.6.2009.

Moltó, A. G. (1995): Respuesta a la diversidad: Modelos de intervención psicopedagógica.

<http://www.un.org/en/>. Acesso em 20.11.2008.

<http://www.unicef.org/>. Acesso em 26.11.2008; Acesso em 24.3.2009.

<http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>. Acesso em 4 de Março de 2009.

Inclusión y sistema educativo.

<http://www.wikipedia.org/wiki>. Acesso em 12.12.2008; Acesso em 12.1.2009; Acesso em 25.4.2009.

[www.acidi.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d\\_op=getit&lid=5](http://www.acidi.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=5). Acesso em 9.2.2009.

Quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na actividade profissional.

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org). Acesso em 13.1.2009.

[www.g-sat.net/.../10-de-dezembro-de-1948-adoptada-declaração-universal-dos-direitos-humanos-pela-onu-124911.html](http://www.g-sat.net/.../10-de-dezembro-de-1948-adoptada-declaração-universal-dos-direitos-humanos-pela-onu-124911.html). Acesso em 21.2.2009.

ONU (1948): Declaração Universal dos direitos do Homem.

[www.geocites.com](http://www.geocites.com). Acesso em 12.12.2008.  
Queiroz, R. (2003).

[www.ine.pt](http://www.ine.pt). Acesso em 6.2.2009.  
Censos 2001 – Resultados definitivos.

[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt). Acesso em 8.2.2009.  
Instituto do emprego e formação nacional.

[www.inr.pt](http://www.inr.pt). Acesso em 28.2.2009.  
Instituto nacional para a reabilitação.

[www.resnaprojects.org/nattap/.../rehbact.htm](http://www.resnaprojects.org/nattap/.../rehbact.htm). Acesso em 23.3.2009.  
Rehabilitation Act Emendments. PL 102/569 (1992) – acesso aos serviços de orientação vocacional.

[www.sba.gov/ada/adaact.txt](http://www.sba.gov/ada/adaact.txt). Acesso em 24.3.2009.  
PL 101-336 Americans with disabilities Act (ADA) (1990).

[www.unc.edu/~ahowell/exeplaw.html](http://www.unc.edu/~ahowell/exeplaw.html). Acesso em 22.3.2009.  
Rehabilitation Act Emendments. PL 102/569 (1992) – acesso aos serviços de orientação vocacional.

# ANEXOS

## **ANEXO I**

**Transcrição das entrevistas aos alunos em  
processo de transição para a vida activa  
(I,II,III,IV,VeVI)**

**ENTREVISTA I****A - IDENTIFICAÇÃO**

1. Como te chamas? *B.*
2. Quantos anos tens? *14 anos.*
3. Onde vives? Com quem vives? *Vivo com a minha mãe, com o meu pai e com o meu irmão. O meu pai foi no sábado para França.*
4. Que ano de escolaridade frequentas? *Ando no 8º ano.*

**B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES**

5. O que gostas mais de fazer na escola?  
*“Gosto de brincar e estudar. Gosto de jogar futebol”.*
6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?  
*“Gosto de francês, matemática e português. Gosto de francês porque um dia se for a França eu gostava de perceber. Não sei se vou lá, já fui uma vez. Em português... gosto dos testes. Eu gosto de português porque escrevo mais. Gosto da matéria de matemática, mas não vou a matemática com os meus colegas da turma. Eu gostava da matemática da sala dos meus colegas. Eu não vou a matemática. Só tenho matemática na sala de apoio mas gostava de ter matemática com os meus colegas. Gostava de matemática, fazer contas... No 6º ano tinha 45. Não sei porquê. Eu gostava da matéria com eles. A português vou 90. E não vou a história. Para o ano acho que vou. Eu fui no 6º. Nós tínhamos 45. Só ia 45. Para ano acho que vou 45, A matemática não sei”.*
7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?  
*“Com os colegas e com amigos. Colegas da minha turma e de outras turmas. Gosto do professor de matemática, de português e de francês”.*
8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?  
*“Fora da escola? Na padaria. Gostava de atender as senhoras, e os cafés e tudo. Já disse à professora I. Era para ir este ano mas foi a S, não fui eu. Agora não posso ir”.*

9. Porque escolheste essa profissão?

*“Porque gostava. Já experimentei no café. Eu não trabalhei mas via as pessoas a entregar os cafés e eu gostava de fazer assim.”*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 9- Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

*“Não foi ninguém. Eu tenho a psicóloga A. Uma vez estive com ela. Mas ela não me perguntou o que eu gostava de ser”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10- Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais (?) O psicólogo (?)

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

*“Matemática. A fazer contas”.*

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?

*“Não...Na sala...actividades? Matemática...contas, faço contas. Já trabalhei o dinheiro e conheço o dinheiro. Eu conheço o dinheiro”.*

12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da tua profissão?

*“Não. Não”.*

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão...falam sobre o que és capaz de fazer...aceitam os teus gostos?

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma



profissão: 12- O professor de apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres?  
 Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?

### D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

*“Não. Não. Estou na CERIC. Faço coisas. Estou a bordar paninhos de ponto de cruz. Lá não tem padaria”.*

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

*“Na CERIC a stora ensina. Bordo pouquinho. Sei enfiar a agulha e faço com ajuda. Depois faço sozinha. Já cruzo. Não gosto de lá. Não gosto de fazer... não gosto de bordar. Não gosto de estar lá. Eu já disse à stora. Não gosto de estar lá. Não quero ir. Não gosto muito de bordar. Os meninos lá têm muitos problemas”.*

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

*“Vou á terça de manhã. Fui para lá este ano”.*

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

*“Eu não gosto de lá. Quero sair”.*

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

*“Acho. Vai. A minha vida vai ficar bem. Na padaria...para ganhar dinheiro, para comprar coisas. Para ganhar dinheiro. Para comer. Para comprar coisas, arroz, batatas e massa e carne”.*

15. Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar? Porquê?

*“Não sei...não sei...gostava de estar até ao décimo...não sei...”*

Muito obrigada pela tua colaboração!

## ENTREVISTA II

### A - IDENTIFICAÇÃO

1. Como te chamas? *C.*
2. Quantos anos tens? *Dezassete anos.*
3. Onde vives? Com quem vives? *Vivo em C. S, com as minhas irmãs, com o meu pai e minha mãe.*
4. Que ano de escolaridade frequentas? *8º Ano.*

### B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES

5. O que gostas mais de fazer na escola?  
*“Gosto dos funcionários, são simpáticos. Gosto de desporto, gosto das disciplinas de apoio, mas...educação física é a minha preferida. Conhecer pessoas novas, simpáticas, desportivas. Gosto de ajudar os meus amigos quando estão tristes, quando têm problemas, e quando eles querem desabafar eu adoro falar com eles, tentar os acalmar, para eles ficarem felizes. Às vezes quando um amigo não tem dinheiro para comer, eu empresto-lhe dinheiro se tiver para comer, para ele não ficar triste, para não ficar com fome”*
6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?  
*“Gosto de tecnológica, visual, e física. Em tecnológica gosto de fazer coisas com madeira. Em visual pintar, desenhar as cores geométricas, ajudar os meus amigos quando têm dificuldades a desenhar e a pintar”.*
7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?  
*“Com os amigos e às vezes com os funcionários. Com os professores também. Eu gosto do professor de Visual, a minha directora de turma e a senhora doutora de português”.*
8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?

*“Ou ser desportista, ou num escritório para papéis, escrever papéis, enviar papéis. Assim como na secretaria, como no SASE...fazer recados. Vou tentar fazer um esforço. Gostava de um curso de desporto. Com o desporto fazia corridas”.*

9. Porque escolheste essa profissão?

*“Porque eu gosto. É uma coisa activa. No escritório acho que é uma coisa gira e a conviver e falar com as pessoas”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 9- Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### **C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

*“Não. Fui eu que tentei desenvolver e que decidi as profissões. Ou uma ou outra. Os meus pais não me ajudaram a escolher e os meus amigos também não. Os professores também não. Eu sigo os meus desejos”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10- Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais (?) O psicólogo (?)

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?

*“Ajuda-me nas matérias que eu gosto de aprender. Ler, matemática que eu não gosto muito, mas a senhora doutora I ajuda-me. Eu tento-me esforçar para compreender bem as coisas, o dinheiro...já sei o dinheiro mais ou menos, não sei bem tudo. Quando estou mais desanimada o professor ajuda a desenvolver para ficar mais contente, para não ficar triste, aproveitar bem a escola. Quando sair daqui já não posso ter assim português, matemática. Às vezes faço actividades outras vezes não. Corro em educação física, jogo*

*futebol, basquetebol, badmington...para escritório também me ajudam, acho que sim. Ler, escrever não dar erros. Eu dou erros, esqueço-me muito dos assentos, das vírgulas”.*

12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da tua profissão?

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão...falam sobre o que és capaz de fazer...aceitam os teus gostos?

*“Ajudam. Eles dizem que assim para desporto eu não tenho grande futuro, só para um escritório, para um infantário já as crianças que têm futuro...gostava de cuidar de meninos pequeninos, também gostava de auxiliar num infantário. Acho que gostava. Eu falo com os meus pais. Às vezes estou triste, eu gosto de desabafar com eles, o que é que se passa com eles, se a escola corre bem, se corre mal. Desabafo com os meus pais e com as minhas irmãs. Tenho mais vontade de falar com as minhas irmãs do que por exemplo com o meu pai, assuntos de mulheres. Com a minha mãe gosto ou com as minhas irmãs. Quando estou com o período gosto assim de desabafar ou me ajudar quando tomo banho. Quando estou aqui na escola tenho uma empregada para mim e para a J. Gosto muito dessa empregada. Chama-se D. R”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 12- O professor de apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?

## **D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

*“Não. Quando tento fazer exercícios faço, quando não consigo, faço outra coisa. Não faço estágio. Só fisioterapia. Só dois dias, mas fora disso, não tenho mais nada. Tenho a CERCI à segunda, terça e quinta. Como eu tenho TIC de manhã na escola, das 9h até às 10,30, e depois das 10,30h ao meio-dia. Depois de tarde venho para aqui e só saio às 18,30. Depois à terça tenho floricultura. Não gosto. Isso é uma coisa que não gosto muito. Depois à quinta das 9,30h às 11,45 vou para a piscina e depois venho para aqui para a escola. Vou com os da CERCI. Gosto da CERCI. Gosto de ajudar as crianças,*

*muitos meninos que estão tristes, que não têm pai, que não têm mãe. Andam sempre a morrer à fome, às vezes tento ajudar naquilo que posso. Há lá uma menina de seis anos que lhe dei uma prenda. Eu tento ajudar as crianças o mais que posso. De floricultura não gosto muito. Não é muito a minha coisa. Eu faço esforço para ajudar em tudo. Na floricultura meto água nas flores. Lá também há ponto de cruz, não gosto. Depois tem TIC que eu gosto, depois tem para fazer bolos. Eu bolo gosto porque...e depois eu gosto quando a professora I nos ensina a fazer o bolo, medidas...Gosto da piscina mas é pouquinho tempo”.*

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

*“Na CERCI são dois monitores, o professor M e a professora C. A professora C é de agricultura e o professor M é de Ti. Em TIC aprendo a escrever no computador em Word, alguns textos que o professor manda, ir à internet, tirar imagens, ajudo os meninos a fazer jogos na internet. Por exemplo, às vezes ponho jogos com números que eles não sabem, às vezes não sabem escrever um texto e eu ajudo. O professor às vezes está lá e vê eu ensinar os meninos e fica contente por eu ajudar. Eu gostava muito da professora A B. Ela também é como a professora I, ponhamos contentes, dava a matéria bem. Este ano estou bem. Os professores são simpáticos. Às vezes tem uma parte de fazer papel reciclado, várias imagens e outra parte que é os computadores. Às vezes vou para a parte de reciclados tirar fotocópias e pôr imagens com papel reciclado, fazer coisas para o dia da mãe”.*

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

*“Já estou há dois anos na CERCI. O ano passado fazia as mesmas coisas, só que em vez de ir às segundas e terças, ia às segundas, terças e sextas. Ia de táxi”.*

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

*“Eu gosto dos meninos e de TIC mas não gosto de floricultura nem dos bordados”.*

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

*“Acho. Porque assim fico com dinheiro meu, posso comprar o que quiser e tenho para o meu futuro. A vida vai mudar, a vida de casa, não vai ser como quando estou aqui na escola a estudar, já posso ajuda a minha mãe, o meu pai, as minhas irmãs. Não gosto*

*de ficar em casa, não gosto de ficar parada. Tenho namorado. Chama-se D. A minha mãe não sabe, é de outra turma. Acho que um dia vou casar”.*

15. Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar? Porquê?

*“Mais ou menos. Não, gostava de estudar até que conseguisse fazer o décimo, oitavo, nono, décimo primeiro. Gostava de aprender muitas coisas, depois gostava de ir trabalhar. Gostava de ter um futuro bom. E tenho esforço”.*

Muito obrigada pela tua colaboração!

### ENTREVISTA III

#### A - IDENTIFICAÇÃO

1. Como te chamas? *J.*
2. Quantos anos tens? *Dezasseis anos.*
3. Onde vives? Com quem vives? *Em J. Com o meu pai, a minha mãe, o meu irmão e eu. O irmão é mais novo, eu sou mais velha. Chama-se é o B, tem treze anos.*
4. Que ano de escolaridade frequentas? *8º ano.*

#### B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES

5. O que gostas mais de fazer na escola?  
*“Tudo. Gosto de apoios. Gosto dos trabalhos de apoio. Muitas fichas...fichas, ler, pintar...tudo”.*
6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?  
*“Educação física. Com a bola, com as duas mãos. Ando sempre com ela nas duas mãos sempre a bater. Gosto. Também gosto de área projecto. Faço trabalhos. Eu vou ser mãe. Vamos fazer um teatro. Eu gosto. Ainda não tenho nada para estudar”.*
7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?  
*“Gosto dos meus colegas, mas gosto mais da C. Também gosto dos professores”.*
8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?  
*“Ajudar os meninos. Ajudar aqui no buffet da escola. Nunca trabalhei aqui, só a H. Ainda não sei. Ainda não falei com a mãe. Não pensei. Eu vou pensar. Eu tenho pensado no que é que a C. vai ser. Pois tenho. Ainda não pensei bem”.*
9. Porque escolheste essa profissão?  
*“ Ainda não sei, vou pensar”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma

profissão: 9- Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

*“Não, ninguém me ajudou a saber profissão”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10- Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais (?) O psicólogo (?)

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

*“Muita. Ajuda a ler, fichas também, a conversar comigo, pintar. Estou a fazer uma máscara de carnaval. Gosto. Faço muitas coisas”.*

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?

*“Não”.*

12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da tua profissão?

*“Ainda não”.*

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão...falam sobre o que és capaz de fazer... aceitam os teus gostos?

*“Ainda não falaram. Eu gostava. Posso perguntar hoje, posso?”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 12- O professor de apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?



**D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

*“Não. Gostava do buffet. Eu vou para a CERCI”.*

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

*“Faço ponto de cruz. Gosto. Ainda não pensei ser bordadeira. Gostava, mas não sei. Faço na quinta-feira bolos. Também faço bolos. Gosto. Fiz tantos bolos. Nos namorados vou fazer um bolo dos namorados na escola. A professora ensina ponto de cruz e outro diferente ensina a fazer bolos. Em ponto de cruz fiz flores. Consigo. Tenho um papel e depois faço no pano. Consigo pôr a agulha. A professora não me ajuda”.*

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

*“Estou na CERCI há tempo. O ano passado estava. Estou a fazer panos”.*

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

*“Não sei. Gosto de tudo”.*

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

*“Sim. Para trabalhar. Para ganhar dinheiro. Não preciso de dinheiro. Um dia preciso. Não sei se a vida vai mudar”.*

15. Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar? Porquê?

*“Posso gostar. Não tenho namorado. Posso ter. A C tem”.*

Muito obrigada pela tua colaboração!

## ENTREVISTA IV

### A - IDENTIFICAÇÃO

1. Como te chamas? *R.*
2. Quantos anos tens? *Dezasseis anos.*
3. Onde vives? Com quem vives? *M. Com a mãe, pai e irmã.*
4. Que ano de escolaridade frequentas? *Não sei. Não me lembro.*

### B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES

5. O que gostas mais de fazer na escola?

*“TIC e brincar com as minhas amigas. A C, a R e a M. são da minha turma e eu gosto delas. A M tem um namorado e ele deu-lhe um beijo na cara. O meu é o R. Ele não anda na minha turma, anda noutra. Gosto de ir à biblioteca ver livros”*

6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?

*“Educação física. Gosto de jogar à bola”.*

7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?

*“Eu gosto de brincar com a C, a R e a M. Gosto do professor de TIC, mas não sei o nome. Gosto da professora de apoio. Faço desenhos, jogos, computador”.*

8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?

*“Não sei bem. Professora...queria ensinar. Gostava de fazer tapetes. Queria fazer uma almofada. Se for escolher só uma queria fazer tapetes. Na CERIC já fiz um tapete”.*

9. Porque escolheste essa profissão?

*“Porque...porque gosto de fazer”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 9- Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

*“A professora”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10- Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais (?) O psicólogo (?)

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

*“Não sei”.*

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?

*“Não sei”.*

12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da tua profissão?

*“Não sei”.*

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão...falam sobre o que és capaz de fazer... aceitam os teus gostos?

*“Não”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 12- O professor de apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?

### D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

*“Já fiz uma almofada e um tapete na escola”.*

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

*“Na escola. Foi a professora F. Agora não estou a fazer tapetes”.*

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

*“Aprendi a fazer o meio ponto”.*

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

*“Brincar com as minhas amigas. De pintar e fazer tapetes”.*

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

*“Sim. São bonitos e eu gosto”.*

15. Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar? Porquê?

*“Não. Porque tenho lá as minhas amigas”.*

Muito obrigada pela tua colaboração!

**ENTREVISTA V****A - IDENTIFICAÇÃO**

1. Como te chamas? *T.*
2. Quantos anos tens? *Tenho dezassete anos.*
3. Onde vives? Com quem vives? *Vivo no O.*
4. Que ano de escolaridade frequentas? *9º Ano de escolaridade.*

**B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES**

5. O que gostas mais de fazer na escola?

*“Algumas coisas nas disciplinas”.*

6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?

*“Quase de todas. Gosto mais de educação física e electricidade. Tenho uma disciplina que é electricidade junto com a turma. Agora não estamos a fazer nada. Estamos a fazer coisas de carnaval, as máscaras para o carnaval. Já trabalhei em coisas de electricidade, no 5º e no 6º. Em electricidade já fiz um painel. É assim uma coisa para aprender a fazer electricidade, a pôr fios e... Consigo fazer uma instalação, meter uma ficha e isso...meter um fio, isso consigo. Gosto também daquela disciplina do corpo humano...da natureza...dos seres vivos”.*

7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?

*“Tenho alguns amigos. A turma não é muito jeitosa. A turma convive comigo, não é? Só que a turma não gosta de fazer algumas coisas e eu gosto. Agora estamos a fazer uma coisa num teatro e a turma não ajuda. Gosto de conviver com os meus amigos e tenho amigos na turma. A turma é amiga, não é? Algumas coisas faço na turma, outras não faço tanto. Algumas coisas sei fazer outras não. Tenho amigos”.*

8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?

*“No estágio na carpintaria. Meter urnas tirar meter...já corri a fábrica toda, o escritório. Já trabalhei na secção, já trabalhei na coisa do martelo, do feitio das urnas. É os encaixes. E agora estou na parte do verniz. Ajudo a tirar, já estive com as pistolas, não tenho jeito. Não tenho muito treino. Consigo fazer tudo. O verniz é um bocadinho complicado. Dizem que aquilo que faz mal. Primeiro gostava de ser agricultor mas já mudei de ideias. Ainda faço no campo do meu pai, só que já é um bocadito...algumas coisas. Agora não faço. Sei plantar batatas e milho, só não sei é fazer a poda. Gosto da carpintaria, é pertinho de casa mas ainda não pagam”.*

9. Porque escolheste essa profissão?

*“Foi daqui da escola. Eu disse que sabia de uma fábrica perto da minha casa de carpintaria. A escola mandou-me para lá. Uma coisa que eu gostava era trabalhar com portáteis, computadores e assim, mas se calhar gosto mais de carpintaria. É perto de minha casa. É...na carpintaria faz-se efeitos bonitos. Sei é medir e assim. Ensinaram-me e eu agora faço sozinho. Os empregados ensinaram-me, todos me ensinaram. Tem lá mais ou menos cem pessoas. Por dia fazem para aí 50 urnas. Eu consigo fazer mais que uma urna num dia, numa semana, ou só num dia. Consigo mais que uma. Se um cliente não tiver aquela urna, se a professora fosse lá fazia aquela urna e eu chegava lá ao coisa do, ao papel não é? Eles faziam a urna. Fazem mais de cem, acho eu. Eles fazem mais de cem urnas por semana”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 9- Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

*“Fui eu que escolhi”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10- Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais (?) O psicólogo (?)

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

*“Muita coisa. Coisas da carta, coisas para treinar para a carta, estudo os sinais de trânsito, português leitura, textos, frases. E gosto. Eu leio mais ou menos. Trabalho a matemática, as contas básicas, o dinheiro, Se tivesse dinheiro gostava de comprar um carro e uma mota. Comprava primeiro um carro e depois comprava uma mota. Era um AUDI ou um BMW dos novos, só que isso era uma pipa de massa”.*

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?

*“Não, na carpintaria é preciso na parte que estava antes era mais preciso a matemática. Agora na parte do verniz preciso mais da leitura. Castanho e branco, muita coisa. Tenho que ler para saber para a cor do betume. Tapo os buraquinhos com o betume. Se for branco leio e depois tapo com branco. Na outra parte eu tinha que saber mais a matemática. Era medir, tinha que saber as medidas para medir as tábuas. Eu estou proibido de mexer nas máquinas de cortar, algumas são perigosas. Eles dizem por exemplo, 38 ou de 40 e eu marcava. Na fábrica a D. F é que diz para correr a fábrica toda. Eu corro pela fábrica toda. Quando falta uma pessoa eu passo para outra parte”.*

12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da tua profissão?

*“A minha mãe diz que sim e o meu pai também. A minha mãe não gosta muito porque é uma coisa dos mortos. Muitas vezes eu também não gosto. Às vezes penso nos mortos quando estou a fazer as urnas. Agora não...estou habituado. Só que há momentos que aquilo cuidado! Já tive sítios que fui levar urnas. Quando um cliente precisava eu ia. Já fui para lá para cima para a serra, Levava à funerária. Iam definitivas. Ia toda feita e aí custava-me mais. Mas não me importava porque não era para a minha família! Que se lixe!”*

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão....falam sobre o que és capaz de fazer... aceitam os teus gostos?

*“Falam comigo. Às vezes não aceitam muitas coisas como por exemplo, sair à noite, ou assim. Gostava de ir até ao café ou assim. Uma vez que saí com os meus primos e a mãe disse que tinha de vir cedo. O café é pertinho”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 12- O professor de apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?

### D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

*“Vou lá trabalhar, uma ...duas... três vezes. Na terça-feira vou das 8 da manhã até ao meio-dia. Na quarta das duas até às 6.30, na quinta não vou e vou na sexta das 2.30 até as 8 h. Eu sei as horas”.*

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

*“A fábrica é no R perto de minha casa. Tenho pessoas a ensinar-me, os empregados que lá trabalham. Tenho alguns momentos que me ensinam outros não, alguns dias, não é sempre. Ó T ajuda aqui, ó T ajuda ali. ...tira do carrinho... ó T põe na mesa.*

*Aprendi a medir a betumar a envernizar, já aprendi tanta coisa... se eu estivesse lá no sítio eu sabia dizer o que fazia. Agora não me lembro muito bem”.*

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

*“Trabalho lá há 3 anos. O meu sonho era tirar a cartinha. Já tenho um livro de código. Mas ainda não me informei. Acho que não há exames mais simples para mim”.*

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

*“Eu gosto de tudo. Desde que ninguém me maltrate nem nada...”*

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

*“Um emprego! Sim e é isso que eu queria. Para ganhar um dinheirinho e ter assim um trabalho normal. Acho que sim, não sei. Não preciso de pedir tudo à minha mãe. E agora eu compro o que quero só que não é logo assim rápido”.*



15. Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar? Porquê?

*“Sim. Porque gosto de trabalhar. Tem alguns que não gostam de trabalhar”.*

Muito obrigada pela tua colaboração!

## ENTREVISTA VI

### A - IDENTIFICAÇÃO

1. Como te chamas? *V.*
2. Quantos anos tens? *Dezassete anos.*
3. Onde vives? Com quem vives? *Com a mãe, pai, A e T.*
4. Que ano de escolaridade frequentas? *Ando no 8º ano.*

### B - MOTIVAÇÃO E INTERESSES

5. O que gostas mais de fazer na escola?

*“Desenho, pintar com guaches, tinta e pincéis. Gosto de pintar, casinhas, árvores, flores, fazer desenhos, de brincar com a minha irmã, a A. a minha irmã. Tenho um irmão T. A minha irmã anda na minha escola. Gosto dos professores”.*

6. Quais as disciplinas que mais gostas de frequentar? Porquê?

*“Gosto de TIC. No computador faço jogos. Não gosto de escrever e não gosto de fazer coisas de matemática. Só gosto de jogar. Não gosto de escrever. E não gosto de fazer coisas de matemática. Só gosto de jogar. Quero sair da escola. Não gosto da escola. Não gosto de ler, não gosto de contar, não gosto de escrever. Gosto de educação física. Gosto dos computadores. A escola não é gira”.*

7. Com quem gostas mais de conviver? Colegas? Professores? Amigos?

*“Gosto dos professores. Gosto da professora F, A professora A. Gosto de brincar com o Z, é da minha turma. Tenho outros meninos que gosto. Tenho amigos. É a A e o Z”.*

8. Quando saíres da escola que profissão gostarias de ter?

*“Trabalhar, na casa do risco e no pano. Gostava de trabalhar a bordar. Não sei bordar, mas gosto. Já vi a bordar. Vi muitas pessoas. Gostava de fazer coisas nos panos”.*

9. Porque escolheste essa profissão?

*“Já tenho esta ideia há muito tempo. A professora L vai-me ensinar”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma

profissão: 9- Porque é que ainda não escolheste uma profissão?

### C - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL

10. Alguém te ajudou na escolha da profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais? O professor? O psicólogo? Ou segues os teus desejos?

*“Não foi a minha mãe que disse para bordar, fui eu que escolhi. Eu não conheço a psicóloga.”*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 10- Ninguém te ajuda a escolher uma profissão? Os teus amigos (?) Os teus pais (?) O psicólogo (?)

11. Que ajuda te tem dado o professor de educação especial?

*“A professora ajuda-me a fazer jogos, português e matemática. Faço contas”.*

Por ex: fazes actividades relacionadas com a profissão que queres ter?

*“Na escola não faço bordados mas gostava de fazer. Eu queria. Gostava de ir para a Casa do Risco. A minha irmã já foi à Casa do Risco ver. Eu não fui. Para bordar é preciso uma agulha, uma tesoura e um dedal e um pano. Eu nunca bordei mas gostava”.*

12. Que ajuda te têm dado os teus pais na escolha da tua profissão?

Ex: falam contigo sobre a profissão que podes um dia ter, ajudam-te a escolher a tua profissão...falam sobre o que és capaz de fazer... aceitam os teus gostos?

*“A mãe diz que sim”.*

Pergunta alternativa para o caso do aluno estar indeciso quanto à escolha de uma profissão: 12- O professor de apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Visitaste alguns locais de trabalho para te ajudar a escolher? Sabes o que és capaz de fazer?

### D - EXPECTATIVAS PARA FUTURO

13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste ou estás a fazer algum estágio?

*“Já experimentei”.*

13.1. Se sim, onde? Tinhas ou tens alguma pessoa a ensinar-te a trabalhar? O que é que aprendeste a fazer?

*“Nas vizinhas”.*

13.2. Trabalhas ou trabalhaste lá muito ou pouco tempo?

*“De vez em quando”.*

13.3. O que gostas ou gostaste mais de fazer?

*“Bordar. Eu gosto de bordar”.*

14. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê? Achas que a tua vida vai mudar?

*“Não, não gosto de trabalhar. Gostava de bordar”.*

15. Achas que vais gostar de saíres da escola e começares a trabalhar? Porquê?

*“Quero sair da escola. Não gosto da escola. Não gosto de ler, não gosto de contar, não gosto de escrever. Gosto de educação física, gosto dos computadores, gosto de bordar”.*

Muito obrigada pela tua colaboração!

## **ANEXO II**

**Transcrição das entrevistas aos  
pais/encarregados de educação**

**(I,II,III,IV,VeVI)**

**ENTREVISTA I****A - IDENTIFICAÇÃO**

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Idade do jovem: 14 anos.

3. Sexo do jovem: Masculino  Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai: trolha.

5.2. Da mãe: desempregada.

5.3. Da pessoa com quem vive:

## 6. Idade:

6.1. Idade do pai: 43.

6.2. Idade da mãe: 44.

6.3. Da pessoa com quem vive:

## 7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai    | Mãe    | Pessoa com quem vive |
|-------------------|--------|--------|----------------------|
| Sem escolaridade  |        |        |                      |
| Ensino básico     | 3º Ano | 3º Ano |                      |
| Ensino secundário |        |        |                      |
| Ensino superior   |        |        |                      |

|  |
|--|
| <b>B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO</b> |
|--|

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que é que ele gosta mais de fazer na escola?

*“Eu vou-lhe dizer, a B é muito apaixonada pela escola. Ela não falta à escola, até chora. No outro dia andava muito mal da minha cabeça, eu não andava nada em termos e eu não acordei porque num...às vezes não durmo de noite nem nada da minha cabeça. E ela ...eram dez horas que... não apanhou a camioneta e veio a pé. Ela gosta muito da escola. E só que ela...eu acho que ela tem uma coisa...é como a minha filha, também tenho uma que também é assim. Tenho outra filha com 23 anos. Ela tem atraso mental. Não é que ela dê muitos problemas, que ela não é muito deficiente, ela tem um atraso e não faz nada, mas não está comigo. Mas não trabalha, não faz nada. Ela está reformada, sabe. Eu arranjei uma casa em A, ela andava em Amarante naquela casa de... é no meio do monte. Ela agora está grávida. Ela faz a vida de casa. Ela é muito coisa... quem na vir! Ela não é desenrascada mas o marido é que lhe dá as coisas. Ele já não é novo, ele tem a minha idade!*

*Ela escreve muito, ui, ela está sempre a escrever! (risos). Ela tem...ela é assim. O pai, dizer à professora mas é verdade! Ele tem vergonha. E a B está sempre a escrever. Ela*

*gosta de escrever. Gosta muito de escrever. E é muito teimosa! Só quer estar sempre a escrever. E nos livros”.*

9. O que é que ele gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

*“Eu não noto...eu não sei. Eu não posso dizer. Não digo nada que eu num...ela gosta de tudo.*

*Eu noto um bocadinho. Eu sei que ela não é como as outras meninas. Mas eu não digo nada, não é? Mas eu acho que ela tem um problema qualquer. Não sei. O Joel também às vezes diz, mas eu não posso dizer nada. Não sei. Tem dificuldades, mas eu não posso dizer nada.*

*Ela às vezes não é como as outras, às vezes penso, eu penso para mim não é? Como a Carina que está na sala dela, não está? Que ...não é aquele aspecto... acho que... não sei dizer. Eu acho que tem...não sei...não posso dizer. Eu tenho lá o papel da doença dela. Ela é muito teimosa, teimosa”.*

## C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR

10. De que forma participa na vida escolar do seu educando?

*“Não, não tenho. Não tem ido a médicos...não tenho. Tinha que vir aqui uma vez, mas num...Não me dizem nada dela. A médica num... Só para as notas. Nunca mais estive com elas. Não me disseram. No ano passado a professora disse-me, a professora de apoio. Eu quero que ela aprenda, não é? Não tem vindo aqui, venho buscar as notas. Os professores disseram quando ela entrou, agora não disseram mais nada. Não dizem nada. Eu não sei se aprende bem se não aprende. Eu não sei”.*

11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?

*“Este ano, ainda não vou à reunião. Tinha de vir mas não pude vir, naquela altura andava mal das pernas. Não costumo faltar, só que desta vez... a primeira vez foi pelo... foi pelo Natal, para mor de vir. Pergunto às vezes se ela estava bem...é pouquinho a pouquinho como no ano passado. É igual. A professora do ano passado dizia: a B vai devagarinho. Porque a professora diz que vai pouquinho a pouquinho. Está um bocadinho...este ano não lhe deram livros para ela. Não diz mais nada. Ela ficou triste...*



*via que não ia para a escola. Viu que não lhe deu livros! Livros como os meninos! Eu não lhe posso dizer”.*

12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes relativos ao seu educando?

*É as notas. Costumo falar com a directora de turma”.*

13. Que tipo de ajuda tem dado o professor de educação especial?

*“Não...não. Não sei. Não. Não sei...este ano não sei. No ano passado sabia, porque a professora vinha sempre. Quando vinha, mandava-me vir aqui. A B vai pouquinho a pouquinho. Ela era a pouquinho a pouquinho. A B vai a pouquinho a pouquinho. Mais nada. É, era uma professora pretinha. É que na leitura ela vai melhor. Agora nas outras... Não é como as outras”.*

14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu educando são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu educando?

*“Aqui na escola? Não me importa de... o que eu quero, no ano passado a professora de apoio dizia-me que numa reunião para mor de vir aqui disse para mor de que ia para uma padaria. Que a levava... A senhora não se importa que ela vá? Disse assim: Eu não me importo!*

*Nunca lhe dei ideia nenhuma. Eu que...se ela vai pouquinho a pouquinho... o que eu quero é que ela aprenda alguma coisa, não é? Nunca dei ideias de nada. Nunca dei nada... eu... não sei o que ela aqui quer... Ela não me dizia nada em casa. Eu nunca perguntei nada. Tu gostas da escola? Ela diz: sim gosto! Mais nada”.*

#### **D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

15. O seu educando já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?

*“Eu não sei senhora professora, não sei. Ela, também... não diz. Ela...Ela trabalhasse...ela tem... ela não tem jeito arrumar...ela...a irmã tinha coisa mas dava para isso. A outra irmã...eu mandava ela tinha que ir, senão eu batia-lhe sabe. Esta mete-se só é nos livros. Não quer fazer nada. Arruma ou limpa-me a louça mas é com interesse de*

*alguma coisa. Não sei o que ela quer ser. Ela diz assim, ela, quer ir para uma padaria porque a professora lhe diz. Decerto foi pela professora, sabe? Depois nunca...mais nada. Eu estou muito mal da minha cabeça, muito mal. Comprar os remédios...estou muito cansada. No ano passado a professora, nunca mais estive com ela, ela disse-me aquilo..."*

16. Na escola faz actividades relacionadas com o que gosta? O que costuma fazer?

*"Senhora professora, eu não digo nada. Não sei. Eu acho que não. A professora é que disse..."*

17. O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?

*"Não sei, Senhora professora. Não sei dizer nada".*

18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu educando? Considera que aquilo que ensina é importante? O que tem feito?

*"Acho, dos deveres, é desses deveres assim, não é? Eu não sei. Eu vejo-a a ela escrever e o Joel... Eu vejo ela a escrever, não é? Mas ela num diz-me nada, nem me diz nada, só..."*

*"Não sei, não posso dizer nada. Ela as contas faz bem. Não sei".*

## E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?

*"Não sei...Eu gostava que ela conseguisse um dia... sem depender de ninguém, mas é difícil. Não posso dizer. Não..."*

20. Acha que ele quando sair da escola vai conseguir ser autónomo e independente? Que dificuldades prevê?

*"Eu não sei. Ela é muito diferente dele, deste moço. É muito...não é preciso mandá-lo...tomar banho, nem nada. Ele não precisa de nada. Só que ele... eu ando mal da minha cabeça. Queria que frequentasse a escola, que fosse para a escola, mas ele não vai para a escola. Eu queria que ele fosse para a escola. Um dia pode-se arrepender. Ele no ano passado, arrependeu-se que andava aqui em A, saiu da escola e arrependeu-se. Depois queria ir para a L e foi este ano e andou pouco tempo. Depois queria ir para F e andei para mor de ir para F, e andou pouco tempo e deixou de ir... Não gosta da escola. A*

*B, um ...eu não quero guerra mas eu penso um dia não sei, não tem desenrascamento, e nem para lavar-se, para tomar banho, tudo não é como nós dantes. Nós... Eu acho ...ela prós livros ela está sempre a escrever. Mas só que num dá para morde arrumar... Eu tenho que lhe dizer... uma senhora que às vezes me dá, é de vez em quando, não dá para eu ganhar um dia ...a limpar a fazer limpeza. Só é uma vez por acaso naquela senhora. É ela que me dá. E na 6ª feira ou no sábado disse à Benedita: tu tens que pegar e pôr os paninhos nas cómodas, e ela...e eu disse: e ai de ti senão levas... que ela não quer fazer nada! Só é nos livros (risos) é escrever ... escrevendo e mais nada. E só às vezes limpa-me a louça... se eu disser que vou a qualquer lado... para eu ir... por interesse. Ela faz por interesse, mais nada. Ela não quer trabalhar. Ela não quer fazer nada. Eu não posso dizer se ela vai ter profissão senhora professora. O meu Joel diz: Ela vai ser como a irmã. A irmã toma conta de casa mas não é aquela responsabilidade...aquela coisa... de uma casa. Eu se estiver doente, elas não são capazes de me olhar por mim. Limpar é diferente. Não tem aquela responsabilidade como uma mulher. Ela tem 23 anos mas não é responsabilidade... A J não sei. Não posso dizer. Ela para escrever ela escreve. O que ela quer ela não diz nada. Eu não perguntei nada. Ela só diz que quer ir para uma padaria porque a professora disse que a levava. Eu não posso dizer o que a B quer porque ela não me diz nada. Num... É verdade! “*

Muito obrigada pela colaboração!

## ENTREVISTA II

## A- IDENTIFICAÇÃO

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Idade do jovem: 15 anos.

3. Sexo do jovem: Masculino  Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai: desempregado.

5.2. Da mãe: desempregada.

5.3. Da pessoa com quem vive:

## 6. Idade:

6.1. Idade do pai: 42.

6.2. Idade da mãe: 43.

6.3. Da pessoa com quem vive:

## 7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai                | Mãe                | Pessoa com quem vive |
|-------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| Sem escolaridade  |                    |                    |                      |
| Ensino básico     | 9 <sup>a</sup> ano | 7 <sup>o</sup> ano |                      |
| Ensino secundário |                    |                    |                      |
| Ensino superior   |                    |                    |                      |

|  |
|--|
| <b>B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO</b> |
|--|

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que é que ele gosta mais de fazer na escola?

*“Muito. Muito, até demais. Convive, gosta, adora a escola. Se perguntar às professoras elas dizem a mesma coisa. Se perguntar a qualquer pessoa daqui da escola apercebe-se disso. Elas sabem que é assim. Ela não quer férias. Gosta das festas que fazem aqui na escola. A festa de S. Martinho, a festa de artesanato... Gosta de trazer para a escola as coisas. Ela já anda preocupada. Ela costuma trazer coisas para as feiras. Às vezes combinam entre as turmas, mas por exemplo, nesta feira que houve ela trouxe várias coisas para o ensino especial. A minha sogra arranhou-lhe umas toalhinhas de bebé, para pôr nas alcofas, sacos de pão para pôr na cozinha. A gente pronto, até contribui. Agora foi de S. Martinho. Ela já tem as coisas preparadas. Para trazer... toalhinhas. Depois vendem para ganharem algum dinheiro para a escola. Mas ela gosta de trazer. Ela gosta de vir carregada. Ela gosta de ajudar.*

*“É educação física. Ela gosta muito. Gosta de jogar futebol. Ela parece Maria Rapaz. Ultimamente tem andado mais triste porque lhe sai muitas vezes fora. Gosta de desporto. Gosta de fazer recados. Gosta de ir para o bufete. Ela por exemplo, chega a casa e conta: olha mãe eu hoje fui à sala dos professores fazer um recado... os professores estavam lá todos juntos. Ela gosta de andar assim nestas coisas a fazer estas actividades”.*

9. O que é que ele gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

*“O que eu acho que ela não gosta muito é de andar na CERCI, na agricultura. É o que menos gosta. Na escola não lhe posso dizer o que gosta de fazer menos porque ela gosta de tudo! Eu não sei, eu acho que ela gosta de tudo. Só se for matemática que é mais complicado para ela. Mas anda na educação especial... Ela vai sempre toda contente para casa quando sai da escola, a contar o dia-a-dia.*

*Eu acho que na escola não tem dificuldades. Ao nível da adaptação acho que não tem dificuldades. Que eu saiba ela não tem dificuldades.*

*Aqui na escola ela não frequenta nenhuma disciplina contrariada. Só não gosta de ir para as estufas, que é muito calor lá dentro. Até o professor de educação especial já notou e disse que para o próximo ano vai pensar noutra actividade. Vai tentar para outra coisa. Não é que não goste totalmente, não tem muito entusiasmo. Ela disse que é muito calor lá dentro. Ela não gosta muito de mexer na terra”.*

## C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR

10. De que forma participa na vida escolar do seu educando?

*Não tenho muita disponibilidade. Depois não tenho carta de condução. Para vir, para ir... não dá, não é? Não dá, mando-a para a escola e tenho o meu dia-a-dia. Também tenho uma senhora que criou o meu marido. O meu marido não foi criado pela mãe. E eu, pronto...nós é que estamos responsáveis por ela. Tem 81 anos. Eu ajudo...ela é como se fosse mãe dele. Ele considera-a como mãe. Eu participo, estou sempre disponível para qualquer coisa. Já disse ao Professor R. que eu venho à hora que for preciso, só tenho é que combinar por causa do transporte. Arranjar quem me traga e quem me leve. Ainda hoje a minha filha leva-me para cima, o meu marido trouxe-me cá baixo...agora com os transportes não há horários lá para cima, mas eu estou sempre disponível para qualquer coisa que possa fazer pela escola, mesmo ao nível de ajudar é preciso. Por exemplo para educação especial aqui há uns anos e ela disse: ó mamã, queriam pôr a sala mais bonita. Uns davam as cortinas outros davam as plantas outros davam os aparelhos e eu tudo o que podia...fazia. Os pais das meninas F ...estavam assim considerados aqui. Os pais das meninas F que eram os pais mais prestativos aqui na escola. Nós estamos sempre*

*presentes aqui na escola. Quando havia reuniões vimos sempre os dois. Hoje não estamos aqui os dois porque o meu marido não pode mesmo. Nós somos uma família muito unida. Se for fazer uma compra qualquer, nós vamos os cinco. É engraçado! Eu vou à cabeleireira...vamos os cinco! O meu marido vai... convive muito com a cabeleireira...vão todos! Até a cabeleireira se ri! Há dias a C foi cortar o cabelinho mais a irmã e fomos todos. Nós somos uma família muito unida e feliz. Por exemplo, a minha filha mais velha funciona como segunda mãe para a minha C. A minha C por causa deste problema ... toda a gente já detectou isso, até as funcionárias. Elas dizem que a C parece filha da minha filha mais velha. Gosta muito dela. A C é tudo para ela. Eu posso não dar qualquer coisa à C, mas ela dá-lhe.*

*Agora vai participar num projecto que é “limpar Portugal”. Ela vai participar e queria que eu participasse também, mas eu, não sei se posso. Enviaram um papel para eu autorizar a ela participar. É um sábado. É para limpar o lixo das ruas. Eu disse-lhe que não sei se posso ir. Aquela Sr.<sup>a</sup> que tenho à minha responsabilidade gosta de assear a campã do marido aos sábados e eu vou sempre com ela. Como estamos no inverno até pode ser que não dê para ir, e aí até poderei participar. Eu não participo muito na escola. Eu participo nas reuniões. Estou sempre presente, não falho uma. Eu e o meu marido. Agora nesta última reunião, viemos os três. Eu, o meu marido e a minha filha mais velha. A directora de turma até achou piada. Na reunião do Natal vim eu, o meu marido disse que não sabia se vinha a tempo. A minha filha veio comigo. Mas acabou por vir. Veio a tempo. Participo nas reuniões mas não participo muito.*

*No mês passado fizeram aqui na escola o bolo dos reis. Agora vão fazer à quarta-feira, vão fazer o bolo para o dia dos namorados. Vão fazer um coração... Ela pediu-me uma batinha ou um avental. Comprei-lhe uma. O meu marido foi à feira comprou uma. É mesmo linda! Parece uma doutora. A C disse: ó mãe as funcionárias disseram: tu pareces uma doutora! Branquinha. Agora já está preocupada com os ingredientes”.*

11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?

*“Normalmente as reuniões são gerais. Não há muito a dizer, porque está sempre bem com ela. Assino papéis. Converso com o director de turma. Às vezes o professor de educação especial também me chama. Ainda há pouco chamou-me para assinar uns*

*papéis. E eu digo-lhe, que quando for preciso para me mandar dizer, mandar na caderneta, mandar um recadinho. Há contacto entre nós”.*

12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes relativos ao seu educando?

*“Falamos com o professor de educação especial, porque estou preocupada com a situação de ela um dia... para ver e saber como vai ser o futuro da C. Falamos muito vagamente. Ainda não está nada em concreto. Também o professor R está aqui há pouco tempo. Se fosse com a outra professora eu acho que ela iria na mesma para hortofloricultura. Porque eles falavam com ela e punham-lhe esse programa e ela ia e vai. Se calhar eles já têm esses programas para os alunos. Ela até levou um vasinho para pôr uma planta. Até lhe faz bem para conhecer. Ela tem uns trabalhos...ela não sabia o que era uma enxada, o que era...pronto, esses utensílios que se usam na agricultura e fica a saber. Ela até leva recorte de imagens de legumes que se encontra nos hipermercados. Corta para colar no caderninho para saber o que são os alhos, as alfaces, os tomates, para agricultura. Para identificar. Eu não digo que ela não goste, mas não é a paixão dela.*

*Ainda agora me disse: ó mãe eu vou ao Porto de tarde que de manhã vou à piscina, Já me avisou. Quando vai a uma consulta pode ser de manhã ou de tarde e ela já me avisou, disse: ó mãe dia 10 eu vou ao Porto não vou? É de manhã ou de tarde? Eu de manhã não vou! Vamos de tarde. Vamos de tarde. Vai-me buscar às sete e vamos directos e depois eu como lá. Quer ir à piscina de manhã porque piscina é até às 12h e 30m. Faz TIC de manhã das nove salvo erro até às 11 e depois vão para a piscina. E vem ao meio-dia e meia. Venho buscá-la. Ela não quer faltar, quer aproveitar a escola e a piscina. Na outra semana não foi porque tinha o período. Ela ficou muito triste. Ela disse um dia eu não tenho sorte nenhuma! Fui ao quarto delas e ela estava tão triste, tão triste...Perguntei-lhe, porque estás triste? E ela diz-me: ainda perguntas porque estou triste? Eu não posso ir à piscina! Ela adora a piscina. Até estou a pensar em metê-la mais tempo noutra ou naquela piscina. Mas tem que ser mais à noite. Ela tem que ter sempre uma pessoa para ajudar. Ela não pode andar sozinha na piscina. Pode-se desequilibrar. Mas ela com as braçadeiras desenrasca-se bem e faz-lhe bem.*

*A C já anda preocupada e por isso vamos marcar uma reunião para ver o que será melhor para ela, para ela se adaptar quando sair daqui. Nós ainda não temos uma ideia muito formada. Talvez para recepcionista, trabalhos simples em computadores...sei lá.*



*Costumo reunir nos finais de períodos. Conversamos sobre a C, se vai bem, o que tem feito. Com a directora de turma é mais em geral, ao nível do comportamento, como é que são as aulas, das faltas, qualquer alteração que vai haver na escola. ...Por exemplo, a C tem um problema já levou um recado para casa, carta para casa que é num horário que não podia vir...à noite, disse para telefonar depois e eu telefonei para falar com ela. Porque a C tem muitas faltas porque ela vai a muitas consultas ao Porto E não pode faltar, mas são faltas justificadas do S. João. Ela traz sempre justificação. Mas ela tem que ir. Por exemplo, se ela para a semana estiver mal ela tem que lá ir outra vez. Ela tem que ser uma criança muito vigiada”.*

### 13. Que tipo de ajuda lhe tem dado o professor de educação especial?

*“Tem dado...eu acho que tem dado. Eu acho que as aulas de educação especial são melhores, lhe fazem melhor do que outro tipo de aulas, porque ela não consegue acompanhar a turma. E com o professor de educação especial aprende mais. Eu não posso dizer que os outros professores não trabalham bem com a C, porque eu não acompanho as aulas e ela gosta das disciplinas todas. O professor de educação especial está ali sozinho com ela e pronto... e acho que incentiva mais porque está ali a dar-lhe aquele apoio. Ela gosta. Ela nunca se queixou. Ela diz-me: ó mãe neste eu tive ajuda. Eu vejo e assino. Não sei assim o que faz. Eu não conheço bem a ajuda que ele lhe dá, mas às vezes ela mostra-me os testes que faz. Não sei assim o que ele faz, para ser sincera, sei que é bom para ela. Claro que é bom. Se não fosse o ensino especial o que seria da C? Eu acho que porque a português e matemática é no ensino especial, não é? O que ela sabe ler, o que sabe escrever é do ensino especial. Ela nas outras aulas não conseguia porque...não consegue acompanhar os miúdos da turma dela, não é? Uma coisa que sempre gostei foi dela acompanhar a turma. Ela este ano mudou e eu até pensei que ela ia sofrer. Ela andou sempre desde o 1º ano, andou sempre com a mesma turma. Isso foi muito positivo. Eu disse sempre que foi. Se ela não ficasse na mesma turma iria ser um bocado complicado para ela. É a tal coisa, ela apega-se muito às pessoas. E agora foi para uma turma nova e eu fiquei um bocado...só foi ela e outra amiga. Porque a turma foi dividida porque era uma turma muito complicada. Foram só uma ou duas conhecidas dela. Mas adaptou-se muito bem. Quando soube ela chorou! Não queria. E eu disse-lhe: ó filhinha vamos ver....mas depois meteram lá a J. Foi para lá por causa da C, porque a J estava noutra turma. Só que depois chegamos aqui no dia da apresentação, acho que meteram-na... na*

*mesma turma. Elas apoiam-se muito uma a outra. E a C segundo informações ajuda muito a J”.*

14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu educando são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu educando?

*“Eu acho que sim. Eu falo com eles. Disso pouca conversa tenho com os professores. Pronto...falamos mas não é assim...muito, não é? Mas acho que sim. Até agora eu falei de ela estar na Cerci, na agricultura e o professor já se tinha apercebido de qualquer coisa. Que não gostava muito e disse-me logo. Agora vai acabar, mas de futuro poderá mudar.*

*Os professores não têm precisado das minhas ideias. Como digo, só falei ultimamente acerca disso...foi agora há pouco tempo. Foi mesmo agora há pouco tempo. Falei disso com o professor de ensino especial e ele disse-me que já estavam a pensar. E ele está a pensar chamar-me cá para termos uma reunião para conversar acerca disso. É tudo para o bem dela”.*

#### **D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

15. O seu educando já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?

*“Não, ainda não. Ela só fala do desporto. Ela gostava de ser desportista”.*

16. Na escola faz actividades relacionadas com o que gosta? O que costuma fazer?

*“Faz, faz. Ela faz bócia, que ela diz que é desporto, é um desporto adaptado que é bom para ela, não é? Faz desporto escolar adaptado é o DA é o desporto adaptado e faz na escola. Teve agora. Acho que é trabalhar com bolas. Ela diz-me assim. Acho que é adaptado para ela”.*

17. O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?

*“Sim. Ela faz um estágio na CERCI, na floricultura e TIC. E está a gostar muito. A floricultura não a incentiva muito”.*

18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu educando? Considera que aquilo que a escola ensina é importante? O que tem feito?

*“Eu acho que está. Está a prepará-la. Só que ainda não é... eles não podem fazer... muito mais. Eles agora têm que ver, mas eles também não podem fazer milagres. Estão a incentivá-la, a prepará-la, conversam com ela, para ver... mas acho que ainda não estão... eu também... Nem eu sei! Eles estão mais preparados do que eu, não é? Eles estão com ela todos os dias e sabem o que hão-de fazer. O que ela gosta mais de fazer. Como eles convivem no dia-a-dia com ela, eles vão vendo as capacidades dela, as limitações dela, as suas limitações por causa dos estudos. Porque ela não tem estudos para certos trabalhos. Ao nível da contabilidade. Trabalhar num escritório de uma firma, ela não tem! Ela não tem...ela não sabe matemática. Tem que ser a nível de computadores. Ou para rececionista, é uma ideia, ou num bufete, mas num bufete ela tem dificuldades em agarrar as coisas.*

*Eu sou sincera eu os outros não conheço. Para além do director de turma. O meu marido conhece-os a todos. Porque o meu marido é o representante dos pais. Ele até vem aqui na quarta-feira. E o meu marido foi sempre ele o representante dos pais. Ele conhece os professores todos. Ele já foi representante dos pais das outras turmas todas da C. Já foi representante dos pais da turma da outra minha filha. No ano passado éramos os dois. Ninguém se oferecia... é sempre ele. Ele gosta. Não sei se os professores todos estão preparados para trabalhar com a C. mas acho que os professores de educação especial estão mais preparados, os outros não estão, estão para apoiar uma turma inteira. A C precisa de um ensino especial. É diferente. Precisa de um acompanhamento diferente.*

*Eu sei que a estão a ajudar. E dar-lhe alguma formação para o futuro. É o caso da CERCI. De resto... Eu não sei se fazem muito ou se fazem pouco, ela sente-se feliz”.*

## **E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu educando?

*“Preocupa-me o tal trabalho. Porque ela não vai estudar toda a vida. O que é que ela vai fazer quando sair daqui? Eu acho que havia de haver, sei lá umas ajudas do estado para estas crianças para elas terem um futuro, porque elas também são seres humanos, não é? Não é como eu ou como a minha filha mais velha que não trabalha numa coisa e*

*pode trabalhar noutra. Ela, infelizmente, nem nisso pode. Ela para futuro nem para uma pastelaria pode ir. Porque aquela mãozinha...eu sei que não pode. Acho que devia haver mais ajudas ao nível do estado, por exemplo. Mesmo eu, eu bem precisava de estar com ela em casa. Eu recebo o abono complementar e o que é isso? Não há ajudas nenhuma. Acho que deveria haver umas escolas mais especializadas para pôr, sei lá para pôr...a trabalhar...numa contabilidade, no caso de rececionista havia de haver qualquer coisa para ocupar essas crianças. Acho que o futuro vai ser complicado para a C. É o que ela diz: mamã, vou ficar aqui em casa? Ela nem tem avós... alguns ainda têm avós ou um avô, mas ela não. Eu agora estou em casa, mas se fosse trabalhar ...e ela já está a pensar nisso. Ela pensa. O professor já tem falado com ela acerca disso para ver. Ela já está preocupada de como vai ser quando sair daqui. Diz: para onde é que vou? Há aqui qualquer coisa que falha. Eu não concordo muito...que a minha filha esteja numa casa de deficientes. Eu não considero a minha filha deficiente. A minha filha não é para estar diariamente numa CERCI, como estão muitas crianças. Eu concordo que ela esteja na CERCI, para ter formação, mas o que eu não concordo é que para futuro ela fique ali um dia inteiro como uma criança deficiente que está ali...mesmo deficiente profundo. Ela coitadinha vê lá criancinhas deficientes mesmo que não estão ao nível dela. Lá na Cerci não é muito ideal para ela. Para ela tem que ser outro tipo de escola. Tem é que fazer qualquer coisa...tapeçaria, mas tapetes não porque ela não consegue. Nessas CERCI's só há esses cursos assim. Acho que é tapeçarias, agricultura e TIC salvo erro. Na CERCI de A e em F também é. Eu acho que este ano para ela está bem, para se adaptar, para fazer essa formaçãozinha, mas para estar diariamente lá, eu acho que não é o ideal. Eu não estou a ver uma grande saída para ela. Por isso é que eu acho que deveria haver outro tipo de escolas para outro tipo de deficiências. Ela gosta de ajudar os de cadeiras de rodas...ela gosta de ajudar. Mas ela é a própria a achar que não tem nada a ver com aquilo. Mas vai e gosta de lá estar, mas para futuro eu acho que ela gostava de estar noutra tipo de escola a aprender qualquer coisa. Um ofício. Acho que rececionista era o ideal para ela. Mas para ter um trabalho. Para estar ali a adaptar-se a fazer recados, ela sabe. É realmente o que gosta. TIC é o que ela gosta mais. CERCI...a minha maior preocupação é o futuro dela, porque eu sei que não duro toda a vida. Eu sei que as irmãs que a ajudam. São umas irmãs impecáveis, mas depois vêm os maridos das irmãs e infelizmente elas vão ter a vida delas”.*

20. Acha que ele quando sair da escola vai conseguir ser autônomo e independente? Que dificuldades prevê?

*“Sim, ela consegue para ser autônoma e independente. Há coisas que ela não tem capacidades, desde que não puxe muito... Ela não tem muitas alternativas. Eu acho que vai ter muitas dificuldades porque ao nível das aprendizagens ela não é capaz. Não é aluna...ela não consegue...mesmo a matemática ela está muito atrasada...a matemática”.*

Muito obrigada pela colaboração!

**ENTREVISTA III****A - IDENTIFICAÇÃO**

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Idade do jovem: 16 anos.

3. Sexo do jovem: Masculino

Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai: desempregado.

5.2. Da mãe: gaspeadeira numa fábrica de calçado.

5.3. Da pessoa com quem vive:

6. Idade:

6.1. Idade do pai: 45 anos.

6.2. Idade da mãe: 45 anos

6.3. Da pessoa com quem vive:

7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai    | Mãe    | Pessoa com quem vive |
|-------------------|--------|--------|----------------------|
| Sem escolaridade  |        |        |                      |
| Ensino básico     | 4º ano | 4º ano |                      |
| Ensino secundário |        |        |                      |
| Ensino superior   |        |        |                      |

## B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que é que ele gosta mais de fazer na escola?

*“Sim. Sem dúvida isso sem dúvida nenhuma. Sempre. Quando entrou para o infantário, num infantário particular, com 3 anos e pouco, depois esteve na pré. Era muito difícil para ela ir. Se calhar não gostava. Mas desde que entrou na escola primária nunca tive problemas para a vestir, nem para nada. Ela gosta da escola.*

*Ela...português, não gosta. Como tem dificuldade em articular as frases, não é? Na fala, como não consegue dizer a frase correcta, também não a escreve correcta, não é? E ela... em matemática gosta mais, e...pelo menos é o que sinto, porque eu ajudo quando precisa. Se ela precisa que a ajude... eu ajudo, porque o meu marido chega mais tarde quando tem trabalho. A maior parte das disciplinas tem no apoio. As que ela tem... gosta muito daquela que nome é que tem? Quando ela tem de fazer trabalhos manuais, ela também gosta de fazer isso. Gosta de fazer educação física. Há coisas que não consegue fazer e o professor às vezes não a põe a fazer física e ela chega a casa toda zangada e ela diz-me: ó mãe eu não levo mais o saco, para quê? Ele não me diz o que vou fazer! Porque ela faz certos exercícios mas tem que ser com ajuda. E ela agora já faz mas...e também faz bócia, ela adora fazer bócia. E ela diz: ó mãe...como ela não consegue correr...tudo o que tenha exercícios ela gosta.*

9. O que é que ele gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

*“Ela não se costuma queixar. Ela gosta da escola. Ela aqui em matéria de adaptação acho que não teve dificuldade nenhuma. Porque aqui ela não se queixa. A gente está sempre a perguntar e ela não diz nada. Eu falo com ela... Eu falo com ela...tanto com ela como com o meu filho, pergunto o mesmo todos os dias pergunto-lhe como é que correu a escola e ela diz-me o que esteve a fazer, com quem esteve. Eu não conheço, mas pergunto. Mas pergunto. Mas ela nunca se queixa. Ela por exemplo, se alguém lhe fizer alguma coisa, por exemplo às vezes vir a andar e vir um miúdo a correr e ela cai, ela diz: ó mãe eu cá mas ele pediu-me desculpa porque diz que foi sem querer. Ela chega a casa e diz.*

*Ela pelo que me diz... não diz que não gosta. Ela gosta das disciplinas”.*

### **C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR**

10. De que forma participa na vida escolar do seu educando?

*“Aqui sempre que é preciso eu venho. Sempre. Quando me dizem eu venho. Eu aqui só venho ... venho qualquer coisa que precise de apoio, qualquer coisa que ela tenha aqui e que seja preciso eu de estar presente e ... e ... venho aqui... quando venho aqui pergunto sempre... mesmo aos professores de apoio e tudo, ver como ela porta... se não tem... queixa nenhuma e quando preciso de vir cá por causa das notas ...porque para mim... é muito difícil eu vir aqui... por causa do trabalho. Eu hoje por exemplo, para estar aqui tive que sair ao meio dia e ir a correr e comer a casa, almoçar e vir para entrar à uma hora. Para dar... uma hora para adiantar o meu trabalho...”*

11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?

*“Nas reuniões para entrega de avaliação de cada período. Eu com a directora de turma só falo quando é nestas reuniões. A pedido da directora de turma venho mesmo só nessas alturas. O que venho mais é ao apoio. As reuniões com o professor de apoio venho quando ele me chama. Com o professor de apoio tenho vindo quando é preciso ver... que há fases em que há planos e tudo que sem a minha assinatura não podem fazer. E vim... a última vez que vim cá foi quando o professor R. me disse para vir cá no dia 8 e estive a ver*



os planos e quando a professora S precisa de mim, quando há alguma coisa aqui na escola, que organizam... essas feirinhas eu também venho e participo.

Nessas reuniões mesmo as do apoio é para saber o que é que a J...que eu não tive oportunidade de ir à CERCI. Eu bem preciso de lá ir mas não tive oportunidade. E preciso para ver...como é que ela se porta como é que ela tem os trabalhos. Ela acabou agora um trabalho de ponto de cruz e ela tirou uma fotografia no telemóvel e ela mostrou-me em casa e eu disse assim: olha J, a mãe ainda não pode ir lá mas vais falar com o professor que te ajuda a fazer isso que eu quero...que te mande dizer quanto custa aquele paninho que tu fizeste que eu quero ficar com ele. Quero que mo tragas para casa. E ela disse-me: eu já estou a fazer outro, mãe! Quero que tu o tragas para casa. E ela disse-me: ó mãe a professora disse que vai lavá-lo e passar a ferro... logo vou lembrá-la que ela amanhã tem com essa professora outra vez. Ela teve logo o cuidado de tirar uma fotografia ao pano, chegou a casa e mostro-me logo ...ela diz: vês mãe o que eu já fiz? Ela gosta de bordar”.

12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes relativos ao seu educando?

“Eu trato assuntos da J mais com a professora S. e com o professor R, do ensino especial. Com a directora, nem tanto com a directora de turma venho mesmo quando é para assinar a... a...avaliação. Eu pergunto sempre... mesmo quando venho aqui. Eu não sei há quanto tempo a directora de turma está aqui. O professor R é o primeiro ano que está com ela, mas a professora S já foi professora de apoio dela na primária. No 5º 6º e 7º foi a professora A B essa já a conhecia bem, claro esteve 3 anos com ela”.

13. Que tipo de ajuda lhe tem dado o professor de educação especial?

“Só o vi...só... a primeira vez que eu me reuni com ele foi quando vim aqui para assinar para ele me mostrar os planos... os planos que fizeram. As conversas curtas porque ele diz que ela tem muito bom comportamento, que não... não converso muito mais”.

Quero dizer... eu nunca estive ali presente com ela, eu sei mais pelo que ela me conta, não é? Porque quando me chega a casa que estive a fazer isto, estive a fazer aquilo...É algumas coisas... ela pelo menos é o que ela me diz, que ela... que ele que a ajuda, a fazer...e depois ela leva as fichas para fazer em casa. E depois...ó...é ...mãe...este foi a professora S, este foi... (risos) porque ela tem lá na capa, depois diz: ó mãe eu tenho isto para fazer, pronto. Ontem, foi ontem... foi ontem á noite... não... foi ontem foi na sexta, acho eu, disse: ó J tens deveres para o fim-de-semana? Ó mãe, tenho ali uns

*números para fazer de 100 em 100. De...100 até 2000. Ela chegou...mas foi a professora S. Diz ela: ó mãe ela só me deu aquela ficha... A J tem andado aborrecida...porque ultimamente...há uns 15 dias para cá dá-lhe salvo seja uma dor assim atrás e depois provoca-lhe dor de cabeça. Eu já a levei ao médico e ela a partir de amanhã...é a partir de amanhã já começa a fazer novo tratamento...”*

14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu educando são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu educando?

*“Eu acho que sim. Agora neste ano não. Quando foi a Professora AB, falamos muitas vezes e eu dizia o que... às vezes esquece-me, e eu o que ela gostava mais o que é que ela fazia...essas coisas. Com este como está aqui há pouco tempo, é novo, não é? Já com a professora S eu ia muitas vezes à escola porque eu passo mesmo perto, para ir trabalhar passo mesmo à porta da escola. Ia muitas vezes à escola. Neste ano ainda não fui”.*

#### **D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

15. O seu educando já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?

*“Ela, ela o que mais gosta e o que diz que mais gosta de fazer é, ela esses trabalhos manuais como é? Ai não...esqueço...essas coisas de... ponto de cruz, essas coisas... também faz tapetes em casa. O tapete é feito em casa. Quem começou a fazer não sei quem foi, não sei se foi a professora A.*

*Não sei, deve ser dela. Ela começou, acho que a primeira coisa até foi bordar o nome dela. Eu comprei as linhas, ela levou, a professora...como é que hei-de dizer...num paninho escreveu o nome dela e depois ela em cima das letras bordou por cima. A escolha da profissão, foi ela. Foi a fazer trabalhos manuais que ela começou a fazer isto. Ai, não sei. Não fui eu (risos). Ela tem uma ... fez...uma bolsinha que se mete os lencinhos dentro, foi a primeira coisa que ela fez. Foi desde que começou aqui no ciclo e bordou também o nome dela”.*

16. Na escola faz actividades relacionadas com o que gosta? O que costuma fazer?

*“Aqui não, agora não. Faz é na CERCI. Faz tapetes, o bordo, ponto de cruz e aprende a fazer tudo: bolos, a passar a ferro...pelo menos é o que ela me diz”.*

17. O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?

*“Ela frequenta um estágio na CERCI. Ela lá faz tudo o que se relaciona com as coisas de casa. Gosta de lá andar. Na CERCI. Ela lá faz tudo o que se relaciona com as coisas de casa. Gosta de lá andar”.*

18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu educando? Considera que aquilo que a escola ensina é importante? O que tem feito?

*“Eu acho que sim. O que a escola ensina é importante para a minha filha. Bem...eu não sei propriamente como é que hei-de começar, mas tudo...como é que eu hei-de dizer...os professores de apoio, embora eu conheça bem a J, são professores de apoio, são professores que trabalham mesmo só com estas crianças, não é? O que tenho sentido é que tudo o que eles podem fazer pela J, pelo menos é o que eu sinto, posso estar errada, têm feito sempre a ela e a outros que andam aí, têm feito sempre os possíveis e acredito que tenham feito muitas coisas impossíveis para melhorar o bem-estar destas crianças. Não os conheço todos os que aqui estão. Eu acho que os professores têm feito os possíveis e acho que ... têm feito, ajudado. Se for possível fazer, não é? As escolas não têm tudo. Nenhumas têm. Não sei, se quer que lhe diga eu não conheço muito bem a escola. Eu venho aqui, venho das salas, ali na sala do apoio não conheço a escola em si toda. Não conheço as salas todas, não conheço assim...conheço a biblioteca, já fui lá algumas vezes. Agora nesta, depois que foi modificada, só fui uma vez quando fizeram o lançamento de um livrinho feito pela professora I, pela professora A. B., até foi o professor F que veio aqui fazer o lançamento do livro. A casa de banho fui lá com a J, o refeitório, o bar também conheço, agora o resto, a parte onde se faz física, nunca lá fui.*

## E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu educando?

*“Eu preocupo-me muito. Eu só peço a Deus, é a única coisa que eu peço, que a J consiga ser uma criança independente, que não tenha de depender dos outros”.*

20. Acha que ele quando sair da escola vai conseguir ser autónomo e independente? Que dificuldades prevê?

*“Acho que sim. Se for realmente os bordados que ela gosta...mas ela pode ir para outro emprego. Ela a seguir aos bordados o que mais gosta de trabalhar é em coisas de cabeleireiro (risos...) é o que mais gosta, a seguir a essa coisa dos bordados.*

*Vai, vai. Muitas. Infelizmente muitas”.*

Muito obrigada pela colaboração!

## ENTREVISTA IV

## A - IDENTIFICAÇÃO

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Idade do jovem: 14 anos.

3. Sexo do jovem: Masculino  Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai: motorista.

5.2. Da mãe: doméstica.

5.3. Da pessoa com quem vive:

6. Idade:

6.1. Idade do pai: 53 anos.

6.2. Idade da mãe: 51 anos.

6.3. Da pessoa com quem vive:

7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai    | Mãe    | Pessoa com quem vive |
|-------------------|--------|--------|----------------------|
| Sem escolaridade  | 4º ano | 4º ano |                      |
| Ensino básico     |        |        |                      |
| Ensino secundário |        |        |                      |
| Ensino superior   |        |        |                      |

## B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que é que ele gosta mais de fazer na escola?

*“Ela gosta da escola. Nunca diz que não quer ir. Posso-lhe berrar... R despacha-te e ela diz: tu berras alto! Mas lá vem, toma o pequeno-almoço, veste-se. O táxi chega e lá vai. Nunca disse que não queria ir para a escola.*

*Eu penso que ela gosta da história da biblioteca. É o que ela fala mais. Ela gosta de livros mas em casa estraga-os muito e risca. Gosta de trabalhar nos computadores”.*

9. O que é que ele gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

*“Não gosta de escrever nem gosta de matemática. Não gosta que lhe mandem fazer nada. A professora diz-me que manda fazer mas ela que arruma num instante e pronto. Ela está a ter aulas individuais. A gente bem sabe que a R não pode acompanhar tudo. A gente bem sabe. Quando a professora vai a ver ela já está com tudo arrumado. Ela não queria era fazer nada.*

*Não sei bem as dificuldades que tem. A professora F dizia que tudo o que fosse computadores, ela gostava. Ela admirava-se de ela ligar e desligar e tudo.*

*Ela nunca disse que não gostava desta ou daquela disciplina”.*

**C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR**

10. De que forma participa na vida escolar do seu educando?

*“Eu vou sempre que me mandam, eu vou às reuniões. Eu vou lá sempre. Ainda há dias fui lá assinar uns papéis do modelo da segurança social, do 5020. As professoras só me dizem da maneira como estão a trabalhar com ela e ... como estão a trabalhar e foi a coisa... que não podem trabalhar de outra maneira... não dizem mais nada”.*

11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?

*“Vou nas avaliações no fim do período. Acho que no ano passado o director de turma disse-me que era diferente porque a professora F no ano passado mandava-me lá chamar mas agora acho que tem que ser o director de turma. Eu...não sei. Para dizer a verdade, esta directora de turma é muito empenhada. As professoras não me perguntam nada, pronto...dizem o que faz, o que lê mas o que lê é todos os anos a mesma coisa. Eu acho que não tem evoluído. Uma professora que estava lá e que eu não sei bem quem era, não sei se era de educação especial se calhar foi outra que estava lá e disse que ia trabalhar matemática com ela e ela disse “nas que eu me meti”! Ela diz que se não teimar com ela que ela não faz nada. Mas eu já lhes disse a elas que se a deixar fazer o que ela quer que é pior! Eu bem sei que se a deixar fazer o que ela quer...nas reuniões dão-me só conhecimento do que ela faz e pedem-me para eu assinar, assinar e vir-me embora.*

*Dão-me conhecimento do que a R faz, assino e venho-me embora”.*

12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes relativos ao seu educando?

*“Estes últimos assuntos foram só com a directora de turma. Há dias fui para uma reunião que estava lá a psicóloga, uma professora de educação especial e uma professora da secretaria ou do executivo para tratar de uns papéis. Foi do modelo 5020”.*

13. Que tipo de ajuda lhe tem dado o professor de educação especial?

*“Ela nunca me mandou lá chamar. A gente, também para estar sempre a ...quando era com a professora F, ela às vezes chamava-me e eu ia, só se às vezes eu não pudesse. Com a professora de educação especial este ano nunca estive. Por isso não tratei ainda nada com ela”.*

14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu educando são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu educando?

*“Eu acho que não. Mas também, mas quem sou eu para....mas eu acho que não. Eu acho que não dei ideias aos professores, eles também não puxaram por mim. Uma que até conversava quando ia lá era a irmã, a minha filha mais velha. Para a R a irmã é tudo para ela. A irmã é muito interessada”.*

#### **D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

15. O seu educando já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?

*“Eu acho que não. Eu acho que não tem tido pessoas que a consigam ajudar a escolher uma profissão e se calhar todos deveriam ajudar, até nós. Até a gente...ela ainda não tem profissão escolhida e na escola eu acho que não sabem também. A R agora não faz coisas que ela pode um dia fazer. Ela já fez uma almofada mas agora acho que não tem feito. Nunca ouvi ela a dizer nada...”*

16. Na escola faz actividades relacionadas com o que gosta? O que costuma fazer?

*“Eu acho que não. Não sei o que deve fazer. Às vezes na televisão vejo que há escolas diferentes com espaço, tem uma quinta para os alunos... mas para aqui não se vê nada. Eu acho que há escolas melhor preparadas pelo que eu vejo na televisão. Ela este ano foi a um psicólogo que parece que é do Porto e trabalha no P e ele disse que a R aqui na L não pode estar muitos mais anos, porque ali não lhe diz nada. E foi quando nós dissemos que estávamos a pensar pô-la na CERCI. Mas ele até disse que nós podíamos fazer uma visita a uma casa mas não sei como é e que podíamos fazer uma visita. Ele disse que era o mais apropriado. Ele disse-nos onde era. Era no P mas eu não sei o que é... E a menina que deu ali na televisão a mãe estava como eu ...e o pai e depois ...eu não tenho assim ideias. Sei lá...não sei isto das CERCI's se lhe irá fazer bem, se irá fazer mal. Essa menina que está numa quinta está na cozinha do restaurante E a mãe diz que não acreditava. Mas foi trabalhada lá dentro. Ela mete peninha quando olhamos para ela mas*



*já ganhou um prémio de andar a cavalo. A minha era capaz de não andar a cavalo porque tinha medo, mas há outras coisas”.*

17. O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?

*“Acho que está. Ela está na CERCI. Ela não tem dito nada”.*

18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu educando? Considera que aquilo que ensina é importante? O que tem feito?

*“Eu penso que não. Sei lá... eu também não posso dizer mal deles, não sei...mas a meu filho quando esteve aqui pelo fim do ano passado, ele não, mas ela, a minha nora andou na M a fazer outro curso na escola um curso e diz ela que já teve crianças na escola piores que a minha R em B. Não trabalhava só com ela mas trabalhava também mas tinha professores. Mas lá está lá na M o professor tinha só aquela criança, era só uma e ela disse-me que ficou admirada como ele a pôs quando chegou o fim do ano. Ele ia com ela de autocarro, fazia-a fazer paragem ao autocarro... se ela se enganasse ele deixava-a enganar. Ele levava-a ao mercado... o pai tem medo é de ela não se desenrascar. Ela não pode fazer muitas coisas que os outros fazem. Gostava que ela aprendesse essas coisas.*

*Não sei. Eu acho que a escola da R não tem ... precisava de outras coisas. Eles até não terão capacidades para fazer mas ...também querem obrigar a andar tudo na escola, não é? Eu não acho mal ela andar na escola, porque realmente ela se for para um sítio que veja a fazer mal ela também faz. A escola ali para ela faz-lhe bem, porque aprende com os outros coisas de bem, convive. Tudo é amigo dela. Mas outras coisas para ela...sei lá para ela... se fazer para a vida acho que aqui não estão a ...eu acho que não devem estar preparados. A escola acho que não...Mas não sei se é, se não é. Eu também estudos não tenho nenhuns”.*

## **E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu educando?

*“Preocupa-me tudo. Eu não sei se um dia tem alguém a olhar por ela.... a gente vai para qualquer lado se tiver que a deixar eu não a deixo sozinha. O maior problema de ela ficar em casa é o problema de comer. Procura tudo e come sempre. Ela gosta muito de*

pão e de bolachas. Ela na escola tem algumas bolachas e barrinhas de cereais para de vez em quando comer. Ela toma sempre de manhã leite com cereais e pão integral. A manteiga que uso é magra. Mas ela não vai bem para a escola se não comer uma bolachinha. Eu às vezes digo-lhe: mas tu já comeste o pão! Mas ela tem que comer sempre uma bolachinha! Ela não come mais que uma. Compro bolachas digestivas. Compro umas torradas integrais que são uma maravilha. O meu marido fica fora 8 dias. Mas agora tem ido para a Suécia. A vida não é fácil, agora é tudo para a gente. Quando a irmã estava, ajudava agora anda a estudar já não ajuda tanto. De vez em quando vai ao McDonald's. A Dra. diz que de vez em quando pode comer. A R até come pouco para a idade dela. Qualquer criança da mesma idade come mais que ela. Só que ela tem um problema hormonal. O irmão come muito mais. Ela acusa o irmão de comer muito. Ela, às vezes sem a gente dar fé vai à travessa e deita mais comida. Eu tenho pena e às vezes deixo-a mas não posso deixar que ela coma o que quer. O problema é depois a diabetes. Fazia-lhe bem o ginásio mas ela é muito preguiçosa. Já andou em hidroginástica, mas os professores queixam-se que ela é muito parada. Mas eles dizem que basta andar dentro de água para lhe fazer bem. A minha sobrinha vai pôr uma máquina em casa de fazer ginástica, mas ela diz que é ... não é tapete que ela tapete não andava. Ela disse que era boa para a R. A R até podia ir para uma escola de música. Hei-de ver se houver... Eu não sei se ela tem música na escola. Na CERCI deve haver música. Ela fala muito pouco. Agora a câmara já deu o transporte para a CERCI. Ele é gratuito. Também não paga a piscina. Houve uma altura que puseram a possibilidade da R ir para a piscina, pagar 20 euros, o preço de um adulto, mas nós achamos injusto. E depois mais tarde a professora de educação especial chamou-me lá e disse-me que tinha que pagar um monitor para estar com a R dentro da piscina e seria para aí 100 euros por mês... e a professora de educação especial ia acompanhá-la. A professora também disse que isso era complicado aceitar. Eu acho que ela deveria ter o direito a andar na piscina e não ter que pagar tanto. Este presidente novo da câmara já deu o transporte para a CERCI, já vai haver terapeuta da fala. E por exemplo, temos aqui um caso que estamos a pagar a água sem a ter só por passar os tubos à minha porta e com este presidente agora já não pagamos. E foi o que fez perder. Eu pagava mais água do que aqueles que a tinha. Pagar o lixo não somos contra, agora pagar uma coisa que não tenho...um vizinho meu que dizia: passam os fios de telefone por cima de minha casa, vou mandá-los tirar também, não têm nada que passar por cima do meu terreno. E pelo táxi a

*irmã nem sempre podia ir lá buscá-la e assim já estamos mais à vontade porque sabemos que às duas horas vai lá buscá-la e come e depois vai lá levá-la. Ninguém nasce perfeito”*

20. Acha que ele quando sair da escola vai conseguir ser autónomo e independente? Que dificuldades prevê?

*“Eu acho que não. Eu acho que podia ter alguma autonomia. Era isso que nós queríamos. Não estar sempre dependente. Eu queria que ela estivesse ocupada. Não é caso de dinheiro é o caso de ocupação, porque eu acho que se for uma coisa que ela goste ela quer ir. Ela não quer ir por exemplo à missa.*

*Ela para não ter dificuldades depende das ajudas que ela irá ter agora. Eu digo a verdade, não vale a pena ser fingida e eu senti algum obstáculo em ela ir para a CERC I não sou fingida, mas se for uma coisa que valha a pena...a minha não é mais do que os outros. Se ela aprender lá eu gostava. A R vai uma vez por semana. Eu sei que ela não vai aprender, porque a gente não é tola. Ela não vai aprender o que aprenderam os irmãos. Mas podia aprender, sei lá...outras coisas. Sequer a defender-se na vida. A ter uma ocupação e ser útil. Antigamente, pronto, não havia essas coisas, não havia ...não havia coitadinhos, os pais ficavam com eles toda a vida. Eu conheço um caso que é da idade da minha irmã ...é mocinha, a mãe ainda é viva e ela tem problemas, teve a meningite que lhe deu em pequenina e ficou...e... mas anda, a mãe coitadinha da mulher. E a mãe ...é a tal coisa ficou viúva com os seus sete filhos e depois nasceu-lhe aquela, assim ...e ficou assim. E a mãe, também não havia estas coisas como há agora. Ela nunca andou na escola...A minha R agora está numa fase ...eu não digo que ela agora vá aprender já tudo... a gente bem sabe, mas queria que coisasse sequer uma ocupação. Não sei se a CERC I se lhe irá fazer bem ...a gente também vai experimentar. A mim na maré não me disseram muito bem da de F, mas a minha M, também disse que a que disse isso trabalha na de F já há muitos anos. Ela até ficou aqui colocada como professora de educação especial na escola mas não aceitou. Ela conhecia a minha R. Ela aconselhou-me a pôr na CERC I. Não gostei muito dela porque ela dizia que não quis ficar na escola da L, porque lá era tudo conhecido... mas andasse quem andasse... O lugar da professora da minha R era o dela. Eu nem sabia. Ela continua na CERC I de F. Ela numa festa de anos ela esteve a olhar muito para a minha R e diz ela: se vias os que eu tenho lá... mas diz ela que eu também disse, que eu posso sentar-me num lado qualquer e a minha R tem postura melhor do que outros qualquer. Se formos a um restaurante comer eu não tenho vergonha de a levar. Ela*

*foi fazer umas análises ao Porto, furaram-lhe as mãos aqui e ali... e no fim a enfermeira disse-me a mim: olhe minha senhora, temos aqui crianças de 14 e 15 anos e fazem aqui cada espectáculo! E a sua filha, sim senhor...Ela fez ecografias...e sempre bem. A irmã só de a ver esteve a desmaiar, precisou logo de água com açúcar. A R dizia: calma M, calma, já está, calma. Há aqui uma moça, aqui até casou agora que ela era adoptada por um que anda de cadeira de rodas e andou na CERCI de A que para a cozinha não há outra igual. Diz que ela é? Eu já tenho ido a casa dela, sei que ela para a cozinha é muito boa e é muito limpa. E ela... vê-se nela. O problema dela não é igual ao da minha R. Ela por exemplo quando fosse a um café era capaz de dizer que gostava dos rapazes todos...Mas ela casou, foi vestida de noiva e tudo! Casou com um rapaz, não sei de onde ele era, mas para os pais até será uma coisa boa... para a mãe... porque ela está....as empresas deveriam aceitar estas crianças mesmo sem ser por dinheiro. Mas eu já vi na televisão que às vezes as empresas também não querem. Há uma empresa que só tem pessoas deficientes. E o dono diz que fez uma grande e é só dele. E todos tem deficiência...todos...todos...nem qualquer um patrão fazia o que ele faz. Dependemos da vontade das outras pessoas. Por exemplo uma pessoa conhecida que está na França disse-me que se fosse lá eu tinha muito mais ajuda do que eu tenho aqui. Diz ela que ela... eu não... é o caso do dinheiro que se fosse o dinheiro era para ela. Ela se estivesse na França estava a ter uma tansa, se fosse na França. E por exemplo ando num dermatologista e ando a pagar. Pago 50 euros por cada consulta. Ela anda sem jeito. Anda um em Felgueiras e outro no Porto. Agora anda num de Celorico. É um bom especialista. Toma comprimidos e todos os dias tenho que lhe chegar uma pomada e toma duche todos os dias devido a essa pomada”.*

Muito obrigada pela colaboração!

## ENTREVISTA V

## A - IDENTIFICAÇÃO

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Idade do jovem:

3. Sexo do jovem: Masculino  Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai: ferreiro.

5.2. Da mãe: doméstica.

5.3. Da pessoa com quem vive:

6. Idade:

6.1. Idade do pai: 48 anos.

6.2. Idade da mãe: 45 anos.

6.3. Da pessoa com quem vive:

7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai    | Mãe    | Pessoa com quem vive |
|-------------------|--------|--------|----------------------|
| Sem escolaridade  |        |        |                      |
| Ensino básico     | 3º ano | 3º ano |                      |
| Ensino secundário |        |        |                      |
| Ensino superior   |        |        |                      |

### B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que é que ele gosta mais de fazer na escola?

*“Eu acho que sim. Ele gosta da escola. Não se tem queixado. Ele anda satisfeito.*

*“Ele gosta de tudo. Gosta de computadores. Ele diz que gosta de fazer o que os outros fazem, mas ele sabe e a gente bem sabe que ele tem muitas dificuldades e não sabe tanto como os outros. Ele desde a primária que aprendeu mal”.*

9. O que é que ele gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

*“Ele não tem dito nada, por isso não sei, mas acho que ele está bem aqui. Ele não diz que não gosta... ele deve gostar de tudo, porque não diz nada.*

*Ele sempre teve muitas dificuldades. É pena é ele ter dificuldades em aprender. Ele é melhor que o irmão, o irmão é pior. Tive azar, Senhora professora, e logo os dois filhos...*

*Não é preciso mandá-lo para a escola, ele gosta de vir. Não ele não vem à força. Ele gosta e que remédio!”*

### C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR

10. De que forma participa na vida escolar do seu educando?

*“Eu tenho vindo aqui quando me mandam. Venho ver as notas. Eles dizem como ele vai, mas é sempre a mesma coisa, eu já sei. Tem dificuldades...ele pouco lê e sabe muito pouco. Dizem como ele vai e como se porta. Ele às vezes é mal mandado e refilão, mas os professores gostam dele”.*

11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?

*“Eu venho quando me dizem. Eu.... quando me dizem eu venho ver. Costumo vir assim....quando é para levantar as notas. Eu venho sempre. Eu não sei, porque eu também sei muito pouco. Se calhar ...não sei mas eu não sei se podia ajudar. Digo como ele se porta. Eu não quero que ele seja mal-educado e não quero que faça mal. Estou sempre a dizer em casa que ele é um homem. Ele também já tem 17 anos. Olhe Sr.<sup>a</sup> professora eu venho saber as notas e o comportamento. A directora de turma, diz-me como ele vai. Venho de vez em quando no fim do...das aulas, do período. Ele vai andando. Sempre é melhor do que o irmão. O irmão não consegue um dia viver sozinho. E é esse o meu medo”.*

12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes?

*“Com a directora de turma”.*

13. Que tipo de ajuda lhe tem dado o professor de educação especial?

*“Eu agora não tenho tido reuniões com ele. Mudou de professora. Não sei, ele deve ser ajudado por ela, mas não sei muito bem o que faz. Eu também... Ele diz que agora a professora o vai levar a uma visita ao sítio onde se tira a carta. Ai, Sr.<sup>a</sup> professora, ele gostava de tirar a carta e era também o meu sonho. Não sei se há exames mais simples. Eu queria que ele se desenrascasse. Tomara eu. Era bom para todos. Até para o irmão. Se fosse preciso levar a algum lado...”*

14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu educando são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu educando?

*“Eu tenho poucos estudos e não posso ajudar. Os professores sabem mais do que eu. Eles sempre sabem melhor o que tem a fazer. Eu quero que ele se porte bem e aprenda o que os professores...eu tenho dito que gostava que ele se desenrascasse. Tomara eu Sr.<sup>a</sup>*

*professora que ele se fizesse à vida e não precisasse de mim. Já basta o irmão que ...olhe que é uma situação dura, eu já tenho dito: olha T tu tens que te desenrascar que eu não duro sempre. Tem que trabalhar. Já anda numa fábrica de urnas mas não ganha, mas tomara eu que ele aprenda para depois ver se faz as coisas e ... não se sabe se ...ele até podia lá ficar, vamos a ver”.*

## D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL

15. O seu educando já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?

*“Ele agora já sabe o que custa a vida e diz que gostava de continuar na fábrica das urnas. Era o que mais queria. Ai era bom que ficasse. Ele se comesse a trabalhar era muito bom, vamos lá ver, ele também queria trabalhar lá, mas agora as coisas estão muito ruins, a gente bem sabe como é... a gente vê-se desgraçada para tomar conta de tudo. Eu sempre disse que ele tinha que arranjar alguma coisa. Soube daquela fábrica e ele disse à professora. Eu cheguei a ir lá falar com o que mandava e depois a escola é que arranjou. Ele no princípio, era uma coisa chata dos mortos, e eu não gostava, se fosse de outra coisa, mas agora já está habituado e gosta.*

*Ele ...foi um calhar. Ele estava habituado...a gente metia-o. Ajudava a pensar gado e fazer lavouras, ele não é por ser meu filho mas tem bom corpo e dá-se para trabalhar. Em casa nem por isso, às vezes é preciso... ele ...a gente ajudou mas ele gosta de ir para lá, agora que ficar”.*

16. Na escola faz actividades relacionadas com o que gosta? O que costuma fazer?

*“Não sei mas acho que não porque é com madeiras. Ele só trabalha com as madeiras. Não sei mas no apoio ele diz que estuda, não sei”.*

17. O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?

*“Ele está na fábrica das urnas e ele está todo contente. É pertinho de casa, no O. Era bom que ficasse. Gosta. Tomara ele ficar lá para toda a vida e arranjar a vida dele. Era o que mais queria. Ele pode trabalhar e ganhar algum para a ajuda”.*



18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu educando? Considera que aquilo que ensina é importante? O que tem feito?

*“Eu acho que sim que tem feito. Ele está bem, as professoras devem querer que ele ...também a escola...não sei a escola... a professora do ano passado tratou de ele ir para lá para a fábrica”.*

*Agora gostava que ele continuasse, já era bom. Vamos a ver... eu digo sempre que era bom, tomara eu. Não sei. Eu não sei. Tenho vindo aqui mas também não é muitas vezes. Ele para já está bem”.*

### **E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO**

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?

*“Eu, preocupa-me ele ficar parado. Ele precisava de trabalhar, mas as coisas estão ruins, a gente bem vê. Agora a gente tem medo de ele ficar sem fazer nada. O que mais queria era que ele trabalhasse e ganhasse algum para sustento, e tirasse a carta. Se fosse preciso ir para algum lado... eu já lhe disse que dava um carrito. Ele muito gostava, agora fala-me muito nisso e anda nervoso porque não sei como é que pode tirar a acarta. Ele não sabe ler quase nada”.*

20. Acha que ele quando sair da escola vai conseguir ser autónomo e independente? Que dificuldades prevê?

*“Se ele continuar na fábrica e ganhar algum ele até podia fazer a vidinha dele. E a gente se puder ajudar, tomara eu. Queria muito, as coisas são difíceis. Já tenho o outro... tive azar. Ó menos se este se desenrascasse, não era?”*

*As coisas estão ruins. Se calhar pode ter dificuldades em arranjar um trabalhito, se na fábrica ficassem com ele era bom. Mas eu tomara eu a gente não pode estar sempre a carregar com tudo. O meu homem sabe Deus o que trabalha e a vida é muito cara”.*

Muito obrigada pela colaboração!

**ENTREVISTA VI****A - IDENTIFICAÇÃO**

1. Quem responde ao questionário?

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Idade do jovem:

3. Sexo do jovem: Masculino  Feminino

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outro: Quem?

5. Profissão:

5.1. Do pai: ferreiro.

5.2. Da mãe: desempregada.

5.3. Da pessoa com quem vive:

6. Idade:

- 6.1. Idade do pai: 50 anos.  
 6.2. Idade da mãe: 48 anos.  
 6.3. Da pessoa com quem vive:

7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

|                   | Pai    | Mãe    | Pessoa com quem vive |
|-------------------|--------|--------|----------------------|
| Sem escolaridade  |        |        |                      |
| Ensino básico     | 4º ano | 4º ano |                      |
| Ensino secundário |        |        |                      |
| Ensino superior   |        |        |                      |

**B - MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO**

8. Considera que o seu educando frequenta a escola com entusiasmo? O que é que ele gosta mais de fazer na escola?

*“Sim. Tem momentos. De manhã quando é para a vestir diz sempre que não gosta, mas pronto, ainda ontem vim aqui, viu-me e não ligou nenhuma. Ela gosta de andar na escola, dos professores e tudo, eu penso, na minha maneira de pensar. De manhã quando a vou levantar ela diz-me assim: eu não gosto da escola, eu não gosto, eu não gosto da escola. Mas depois disso, quando vem o táxi, está tudo bem. Eu ontem vim aqui falar com a directora de turma e ela viu-me e nem passou cartão. Antes quando me via chorava, queria ir comigo embora e tudo mais. Agora tranquila, eu penso que ela gosta da escola.*

*Ela gosta muito de computadores. Gosta de histórias, mas não gosta de coisas de pensar. Ela não sabe ler nem escrever e não gosta disso. Sei que ela aqui na escola tem grandes dificuldades, não é? Mas o conviver faz bem e fazer recados faz bem, ajudar a Dona A faz bem. E vai ali para o bufete, ajuda a servir pão...ela gosta disto”.*

9. O que é que gosta menos de fazer na escola? Tem tido algum tipo de dificuldades? Frequenta alguma área ou disciplina contrariado?

*“Olhe eu, quer que lhe diga, não sei. Ela não diz nada. Ai, a ginástica, a ginástica ela diz que não gosta, ela não faz ginástica. Não, a professora L disse que lhe ia trazer um fato de treino, a ver se ela fazia, porque é assim, em casa...a directora de turma noutra dia disse-me: ó mãe da V, você podia pôr um saquinho, mas ela não quer o saco, não quer*

fazer educação física. A mim diz-me que não faz, mas aqui se estiver a correr e o professor mandar fazer, ela até corre (risos...), mas a mim diz que não faz, e sabe os dias, mas diz: eu não faço, eu não faço ginástica. Mas acho que na quinta-feira correu, correu bem atrás do professor a fazer ginástica. Ela é assim, sabe uma criança assim...ela não toma banho sozinha, tem vergonha de mostrar o corpo. Ela em casa esconde de toda a gente. Tem complexos, tem sim senhora. Não é criança de se despir, enquanto que as outras crianças tomam banho todas juntas. Ela esteve muito mais gorda do que o que está agora. Ela já engordou 7 quilos. Anda na nutricionista no S. João, anda lá noutros responsáveis, ela pesava 78 quilos em Junho do ano passado e depois pelo Natal já pesava 70. Ela não pode engordar, mesmo pelo período, ela não é certa no período e diz que é derivado também ao peso. Estão a fazer um estudo, pronto. E eu digo assim, V... e ela diz: grandes, grandes. Quando estou a pôr o soutien, ela oh grandes, começa assim, grandes...E eu digo: tu tens assim, mas não tens culpa, é... tem complexos dos peitos. Ele a vestir-se, já disse à professora L, ela vestir-se de cabeça aos pés não consegue. Precisa de ser ajudada, também não toma banho sozinha. Acho que à quinta-feira há uma senhora que vai com os miúdos mas ela não quer e diz: ó mãe...ela antes queria a A, está mais habituada.

Eu acho que não. Não. Eu acho que ela aqui está a fazer aquilo que lhe...eu acho que é assim: aqui na escola não vão contra a ideia dela, sabe? São pessoas agradáveis para ela, têm sido sempre, foram sempre. E tem estas pessoas do ensino especial, e empregados e é tudo a nossa V, a nossa V, e ela aqui está como se a casa fosse dela, está, está (risos...).

Ela não frequenta nenhuma disciplina contrariada, não, não, não...ela é muito teimosa, mesmo lá em casa, quando não quer, não...tem que ser levada com jeito”.

## C - ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR

10. De que forma participa na vida escolar do seu educando?

“Estou aqui muitas vezes quando me chamam. Venho aqui, falo com a directora de turma, ainda ontem estive aqui a falar sobre a V e a irmã A. Eu fui chamada aqui ontem por causa da minha A, tirou cinco negativas. Falamos da V, sabe como é, que está no ensino especial, está tudo bem com ela. Ela faz o que quer aqui na escola. Também estou com a professora do ensino especial que é a professora L, que diz o que ela tem feito. A minha V também não se porta mal, não faz nada. Eu acho que sim, isto é a minha maneira

*de pensar. Não tenho nada que dizer das professoras, nem de fazer queixa das empregadas, são amigas dela. Ela faz o que pode. Quando ela veio para aqui eu não queria que ela viesse para aqui, estava com medo, ela tinha catorze anos. Na primária fizeram-lhe o adiamento de dois anos porque ela não falava nada. Ela entrou para a primária com nove anos, esteve no infantário mais dois anos. Depois na escola da C, a professora queria que ela ficasse mais um ano e eu também. Eu imaginava muitas minhocas, a gente às vezes pensa demais. Mas a professora disse que ela tinha de ir para o ciclo, tem que ser, ela tem catorze anos. E eu fiquei assim... e depois o meu homem é como eu em pensamento, tem medo, tinha medo, como ela não se defendia. Ela tinha medo...mas depois veio e teve uma tarefaira para a ajudar a vestir, a...mas ela não queria, estava habituada à mãe, estava presa à mãe. Mas começou a ver, tirei-lhe o passe para ela vir na camioneta e ela não quis. Veio uma vez, começaram a meter-se com ela por causa dos peitos grandes, ela nunca mais veio na camioneta. Ia levá-la a pé, andei nisto dois anos. Depois eu dizia assim: parece impossível como é que as pessoas têm táxi e eu não tenho. Ela não podia andar sozinha. A miúda não podia vir de lá de cima sozinha. Ao atraso que ela tem, não pode. Eu não sabia como arranjar um táxi. A gente também não tem quem nos ensine. Depois aqui na escola através da professora T que era a professora dela, disse-me assim: olhe, vou passar a sua V para o táxi. Ela não quer a camioneta, tire-se-lhe o passe e põe-se o táxi. E eu disse-lhe: e pode? Ela disse: pode, então não pode porquê? Ela tem direito ao táxi. Tem tido sempre táxi até agora. Nunca mais teve complexos. Nunca, nunca vim aqui à escola que os miúdos lhe batassem, que os miúdos lhe fizessem isto...ela integrou-se bem, muito bem.*

*Venho cá à escola de rotina. Não venho cá porque...sei que ela aqui na escola tem grandes dificuldades, não é? Mas o conviver faz bem e fazer recados faz bem, ajudar a Dona A. faz bem. E vai ali para o bufete, ajuda a servir pão...ela gosta disto. Não tenho nada a dizer”.*

11. É solicitado para comparecer frequentemente a reuniões na escola? Nessas reuniões o que normalmente é tratado?

*“Não vou muitas. Eu é por exemplo assim: quando é alguma coisa que se passa com a A, com a V sim. Nunca me chamaram por alguma coisa grave com a V, agora eu venho aqui é por causa da outra. Venho aqui em cada período por causa das avaliações. A minha presença é importante porque é bom, para os filhos saberem que está...e a minha A*

*diz muitas vezes que faço bem, que é para a gente saber que venho aqui à escola. Mesmo os filhos gostam. Eu no outro dia vim aqui e estou aqui outra vez e segunda-feira venho aqui outra vez, venho falar com a psicóloga por causa da minha A. Se me disser assim: quarta-feira tem que vir aqui, eu venho. Estou a fazer por estas e eles um dia se tiver culpa não têm nada que botar à mãe.*

*“É tratado o problema de elas estudarem em casa, estas coisas assim de meninas...agora da idade delas, uma tem quinze anos e outra dezassete, não é? Com a minha V nunca tive nada, de reuniões, de nada assim, está a entender? Tudo bem com a V, ela porta-se bem, pronto, é isso que eu quero ouvir”.*

## 12. Com quem costuma tratar os assuntos mais importantes?

*“Não costumo tratar assuntos muito importantes. Quando alguma coisa correr mal...ainda no outro dia disse à directora de turma: pedia o favor que me avisasse pelo telemóvel. Ela disse para estar descansada. Qualquer coisa que se passe ela liga-me para casa. Ainda no outro dia ela ligou-me por causa da minha A: ó mãe da A olhe que ela não come. Foi a directora de turma que me ligou a avisar. Eu disse, ó A sabes o que é que me disseram hoje? Ouvi comentários que tu que não comes nada, é verdade? Ó mãe eu não me apetece comer. É assim umas coisas, umas pequeninas coisas que eu peço que me informem. Também não admitia que a minha filha tratasse mal uma empregada, ou fez isto, ou vai ter um processo disciplinar. Isto está fora de questão. Nunca tive queixa nenhuma.*

*Costumo tratar dos assuntos com a directora de turma, com a professora L e com a professora de educação especial, e ainda ontem estive com ela a assinar uns papéis. Era uns papéis como ela não frequenta as turmas todas, não vai às aulas todas. E fazer outra papelada toda nova...olhe não sei. Ela vai mandar pela V para depois assinar.*

*Os assuntos a tratar são sempre os mesmos. Se tem boas notas, se tem más notas. A V. está tudo satisfaz, coitadita. Com o professor de educação especial assino papéis e ver se eu concordo com qualquer coisa. Queria que fosse para a CERCI e eu isso não peço. Não autorizei. Sei o que é a CERCI, não conheço porque nunca fui lá dentro... por ver os miúdos. Era para fazer tapetes de Arraiolos, parece. Ela também não queria sair daqui. Eu também tirá-la daqui, não. Mas não vai. Eu não deixo ir, não vai, não vai. Mas pronto, posso estar errada. Olhe, não vai. Ai não sei. Penso em muita coisa, sabe? A minha cabeça trabalha muito. Foi a directora de turma que disse, lá faz-se tapetes de Arraiolos,*

*fazer qualquer coisa, mas eu disse logo que não ia. Não, a minha filha não vai. Pronto, a opinião é da mãe. Depois é assim, a minha filha ambientou-se bem aqui na escola, pode não se ambientar lá dentro, sabe? Ai mas não vai, não”.*

13. Que tipo de ajuda lhe tem dado o professor de educação especial?

*“Tem ensinado muitas coisas, muita ajuda que ela lhe dá. Sei, eu não sei, sei que ela está evoluída muito e foi da escola. Em casa, sabe como é em casa. Evoluiu em tudo. Olhe, ela no pegar no lápis, no escrever, ela já sabe contar até dez, coisa que ela não fazia nada. É o ensino especial. Não tenho queixa nenhuma e torno a dizer. A minha filha desde que entrou no infantário, no jardim-de-infância até hoje, tem tido bons professores. E mesmo na terapia da fala, que ela anda na terapia da fala à quinta-feira, ela puxa por ela, fá-la fazer isto, fá-la fazer aquilo. Ela está...ela evoluiu muito. Mas também digo, não foi com a mãe em casa, porque a mãe...digo-lhe faz isto faz aquilo, mas não estou ali para estar, vais fazer os números, mas eu não tenho paciência. Se não fosse aqui na escola, o que ela aprendeu é na escola, ela em casa pouco aprende, não aprende nada. A minha V é capaz de ter mais na escola porque em casa abusa mais, em casa não obedece. Mas o que tem aprendido é na escola”.*

14. Sente que os conhecimentos que possui acerca do seu educando são aproveitados pelos professores para os ajudar a definir melhor o seu trabalho a desenvolver pela escola? Que ajudas ou ideias já deu aos professores para trabalhar com o seu educando?

*“A gente conhece os nossos filhos. Quando ela está doente e diz que não lhe dói e eu até sei que lhe dói, mas ela não quer ir ao médico, não gosta dos médicos. Quando ela quer qualquer coisa mas não pede, eu conheço-a bem e o meu homem ainda a conhece melhor e só está com ela à noite.*

*Sim, sim, porque há uma coisa que ela gosta muito cá em casa, é bordar. Dei a ideia do bordo, porque ela gosta. Quando foi os tapetes da Arraiolos eu falei: o que ela gosta é de corta e prega no papelão. O bordo é o richelieu, o...essas coisas assim e ela coitadita da rapariga, tem o papelão, a tia dá-lhe panos, lençóis, recorta e depois há uma senhora que prega o pano no papelão, desenha e ela faz...está ali. Gosta daquilo mas não faz bem. Para isso tinha que ir para uma casa como a do R...agora acabou, porque se não acabasse, os professores andam a trabalhar nisso, se não for para o ano, vou ver se a podem lá meter. Aquilo fechou mas vai abrir...mas a minha V precisa de óculos, pronto...para ajudar. A professora disse que para o ano vamos metê-la. Porque ela gosta.*

*Na casa do R era só bordar e na CERCI era os tapetes de Arraiolos. Mas para a CERCI não deixo. Para já só dei a ideia de bordar. É o que ela gosta mais de fazer. A lavar a louça, lava dois ou três e depois cansou, acabou”.*

## **D - INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL**

15. O seu educando já tem uma ideia sobre a profissão que gostaria de ter? Se sim, alguém o ajudou na escolha dessa profissão? Quem?

*“Sim, eu acho que sim porque ela quando chega a casa pega no saco de papelão, nas agulhas, linhas... e está assim ali sentada, corta daqui, prega dacolá. Ela tem lá muitos panos, ela corta prega e borda. Corta assim, coitadinha, sabe como é, tem vontade, tem um jeito para a agulha que ninguém imagina. E para o dedal! Mete ali o dedal no dedo e zumba, zumba, ajeita o papelão como as tias. Tem jeito e tem uma canseira. Às vezes o meu homem põe-se assim muito a olhar para ela e ela zumba, zumba. Ela gosta daquilo.*

*Foi ela que quis. Ela via os papelões do vizinho e também queria. Ela gostava daquilo e eu sei que se ela soubesse coser sapatos também me ajudava. Ela gosta do bordo. Ela quando não tem pano anda atrapalhada, quer o serviço, o serviço, quer trabalhar no bordo. Só que ela precisa de óculos, só que eu ainda não fui à especialista porque ela fez uns exames e elas estão a desconfiar dos problemas hormonais. Agora tem que fazer uma prova...derivado à vista e a estes problemas que ela tem, estas estrias. Não sei se já viu o corpo dela? Ela tem umas estrias aqui na barriga! Eu pensei que era por ser forte, mas não, é de problemas hormonais e depois tem aqui nas pernas, aqui...tinha muitas mas depois andou a fazer umas provas, e depois disseram que eram as hormonas. Via as pessoas vizinhas a fazer o bordo, via as tias, via-me mim, que eu também bordava dantes. Não sei, engraçou com aquele modo de vida. Gosta daquilo. E se alguém lhe pega na saca...ela tem uma saca, mete tudo dentro do saquinho no cantinho dela, trabalha, mete no saquinho as agulhas, um lápis que é para riscar o pano, para desenhar, está ali. Quando chega a casa...todos os dias ela borda. Pega num pão com fiambre ou num iogurte, pega no saco e lá vai ela. Eu pergunto-lhe: para onde vais? Para a V é essa senhora que lhe desenha e que lhe dá linhas de vez em quando. Às vezes também vou aos*



*chineses e compro-lhe linhas e ela está entretida um ror de tempo. Os bordados são às cores, ela põe para lá tudo (risos)”.*

16. Na escola faz actividades relacionadas com o que gosta? O que costuma fazer?

*“Não, não sei. Ela em casa não me disse nada. Eu acho que é mais pintar, escrever, eu penso que é”.*

17. O seu educando frequenta algum estágio? O que faz nesse estágio? Está a gostar?

*“Não. Faziam-se tapetes na CERCI mas para lá não vai. Disseram que lá que se faziam tapetes, não sei se ela ia para lá para tapetes. Elas deram-me essa proposta, agora o que ela ia fazer para lá, não sei. Ela ia para lá fazer alguma coisa, não ia para lá por ir”.*

18. Considera que a escola está a desenvolver um bom trabalho tendo em vista o futuro do seu educando? Considera que aquilo que ensina é importante? O que tem feito?

*“Claro que está. Se a tirasse da escola e a metesse em casa...coitadinha da criança, não é? Ela aqui depois da escola, vamos ver. Para o ano acaba a escola, faz o nono e depois não anda aqui a fazer nada, não é? Vamos ver o que é...irá para casa, depois temos que ver, não é? Ela depois não vai ficar aqui. Enquanto anda aqui na escola acho que tem evoluído. Aqui na escola acho que estão a trabalhar para isso do bordo. Se não for este ano, para o ano vão tratar disto. Estão a tratar e se não fosse os óculos...tenho que comprar os óculos que é para depois a miúda estar a bordar porque tem a vista...”*

*O que se ensina aqui é importante para ela. Ela aprendeu a comer de faca e garfo, coisa que ela não comia em casa.*

*Ai não sei, não lhe posso responder. Se calhar o bordo e ela se aprender a bordar ganha muito dinheiro, se aprender a bordar bem...tem pessoas que vivem do bordo, as minhas cunhadas são três irmãs solteiras, já maduras e vivem do bordo. Esses bordos são camas, jogos, são vendidos para longe, para outras zonas, não são para aqui. Uma senhora que mora à minha beira de idade, também, toda a vida foi o modo de vida dela.*

*“A escola podia eu penso assim: ter aqui uma pessoa que a ensinasse, mas também vão ensinar a cada criança que goste...já viu o que era ter aqui um professor que ensinasse a cada aluno o que cada um gostava? Era difícil e o professor tinha que saber de tudo? A minha filha gosta de bordar e outra pessoa gostava de fazer aquilo...já viu? A*

*minha filha gosta do bordo, depois aquelas meninas que andam no ensino especial, não hão-de ser muito poucas, talvez aí umas dez, não? Uma professora do ensino especial que soubesse bordar, ou outras coisas, para dar a todas conhecimento de acordo com o que cada um gosta. Mas os professores agora já estudam tanto”.*

## E - EXPECTATIVAS PARA FUTURO

19. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?

*“Sabe o que me preocupa mais? É quando eu for velhota (risos). Depois fica aí desamparada, preocupa-me muito. Porque nós agora é assim, agora tem o braço do pai e o braço da mãe, mas a mãe e o pai cansam, não duram sempre, e depois que futuro um dia vai ser o dela, não é? Quando a mãe falhar e ela depende muito da mãe...mas vou metê-la onde? A minha filha não tem capacidade para trabalhar, para bordar sim, mas para trabalhar numa fábrica não tem. A bordar está em casa, está ali, porque ele não dá para andar por lá nas fábricas. No bordar acho justo. Está ali por casa...ela acha que o bordar é em casa, estar ali à beira da mãe, está a entender? O trabalho para ela é fora de casa, é isso. Ela se aprendesse bem a bordar, esta criança, ela safava-se. Ela gosta, ela tem paixão. Ela às vezes está lá com os sapatitos, e diz: ó mãe mete ali naquele buraco, mete aqui...”*

20. Acha que ele quando sair da escola vai conseguir ser autónomo e independente? Que dificuldades prevê?

*“Vamos ver, eu queria que ela fosse independente, porque sabe como é, a gente também...olhe, eu já não sei nada, não sei. O meu homem já disse que ela nunca mais vai largar o pai e a mãe. O meu homem ainda a chama por menina. Às vezes o meu filho mais velho diz: ó pai, uma menina com dezassete anos! O pai diz que para ele é sempre menina. O meu homem não imagina aquela filha...olhe não sei. Ela é perfeitinha graças a Deus, tem aquele atraso, há piores, mas o meu homem não pensa que ela vai namorar, casar, não pensa, está a entender? Aquela filha vai ser sempre nossa. Não vai sair dali, está a entender? O meu homem quando chega a casa do trabalho, se não vir a Vânia...diz: a V? Ó V onde estás? Anda daí, ainda não te vi hoje. Ela é muito meiga. Vem a correr, abraça-se no pai e diz-lhe. Estás triste? Às vezes quando berra com o irmão, ela diz: coitadinho. Pronto, está a entender? Abre o portão ao pai para ele entrar com a mota para dentro. Eu*

*também sou como o meu homem, nós não nos convencemos...aquela minha filha quando sair da escola, onde é que ela vai trabalhar para fábricas, vai ficar sempre connosco. O meu homem também diz: vai olhar por mim quando for velho. Eu tenho pena dela, está a entender? E depois ela é uma criança muito querida, não trata mal a mãe. Não é uma criança de bater, não é uma criança de dar uma resposta...não aborrece ninguém. Olhe, não sei, não tem explicação. Para mim, a minha filha quando sair da escola vai para casa. Se a meter no bordo, tomara eu que ganhasse o dinheirinho dela, não vai ser sempre dependente dos pais, mas tirante isso...quando vai para a escola de manhã, a mãe vai vesti-la, a mãe vai penteá-la, a mãe vai calçá-la, a mãe dá-lhe banho, a mãe muda-lhe o penso...que é que eu vou fazer? Não é? Bater-lhe, não. Para mim ainda é um bebé (risos). Ela veste um casaco, as calças, só que às vezes. Ela tem dezassete anos, mas o cérebro dela não tem dezassete anos. Ela tem um atraso e que não são quatro nem cinco anos. Eu não sou de lhe bater, só berro. Às vezes o meu homem diz: fazes uma tenda.*

*Sei lá. Acho que vai conseguir no bordo. Eu acho que sim. Ela corta e prega, ela faz aquelas estrelas. Ela não é perfeita a fazer, tem que estar ali uma pessoa, mas começou a fazer uma coisita e já faz. Ela tem vontade. Você se a visse a pegar na tesoura na mão e com a agulha e o dedal, todo o povo que passa lá encanta com a cachopa (risos). Ela se estivesse com uma pessoa que soubesse...ela não tem tido ninguém a ensiná-la, é por ela. Ela vê e imita”.*

Muito obrigada pela colaboração!

## **ANEXO III**

**Transcrição das entrevistas aos  
professores de educação especial com  
alunos em processo de transição para a  
vida activa  
(I,II,III,IV,VeVI)**

**ENTREVISTA I****A - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS**

1. Considera que a vossa escola possui as condições necessárias para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?

*“Não tem as condições a 100%, muitas vezes até nem é mais...no aspecto...a nível dos professores, não é? Porque nós ainda não estamos muito mentalizados para este tipo de trabalho e muitas vezes não é o director que nos trava seja o que for, é porque nós temos sempre receio de tomar determinadas decisões e ainda não temos muito contacto com actividades que há no meio, não é? E não temos...e deveríamos conhecer melhor o meio, muitas vezes até mesmo estou a falar em relação à vida do quotidiano dos pais, ainda não estamos muitas vezes dentro da situação e muitas vezes os constrangimentos em relação a isso é porque nós ainda não estamos bem embrenhados tanto no meio local como no meio social, não é? Por isso não é que a escola, é ...eu acho que pronto que a escola está mesmo na posição dos professores... mas principalmente em relação ao conhecimento...eu por exemplo, não sou daqui. Agora estou a começar a ter porque uma das condições que eu agora estou a pôr a mim própria é ir atrás dos alunos e começar... não me vou impor mas aos poucos vou começar. Olha qualquer dia vou a tua casa! Até que um dia o miúdo diz-me: ó professora venha a minha casa. Eu fiz isso com a T, porque...eu...vou falando e tal e ela diz-me: venha a minha casa! E eu acabo por ir. Começo a conhecer, e depois de conhecer a realidade deles já tem outra visão, outra perspectiva de que é que queremos para o futuro, do que é que se pretende para o futuro deles. Enquanto a gente só os conhece a nível de escola, não tem aquela noção do que é que vai ser o futuro. E quando os pais vêm aqui à escola não é a mesma coisa que a gente ir a casa deles e estar a falar num ambiente descontraído, em que se está a apreciar como é que as coisas se passam, não é? Nós ficamos com um conhecimento muito maior e ficamos com uma visão exactamente... quase daquilo que eles estão a perspectivar para o futuro, e é muito importante que a gente saiba o que é que eles também querem para o futuro dos filhos, não é? Podemos depois sub-repticiamente, não é? Podemos tentar que eles pensem de outra maneira, mas não podemos logo à partida dizer assim: você vai fazer*

*...o seu filho vai fazer isto, isto e isto. Não podemos. Nós temos que primeiro conhecer a família, entrar dentro dos horizontes deles e só mais tarde, então, ajudar, não é? Por isso não é a escola em si mesmo...tem a ver com as pessoas, não é? Com os profissionais”.*

2. O currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?

*“Não. Não. Nós...sabes que a escola...nós como escola ainda não estamos a abrir muito ao ambiente, não é? Ainda não...nem o mundo empresarial veio a nós nem nós fomos ao mundo empresarial. E neste momento é por isso que eu acho que há uma grande...quer dizer...nem nós trabalhamos para eles nem nós estamos a preparar os alunos para o mundo laboral, nem o mundo laboral neste momento parece que quer muito com a escola, porque eles quando dão alguma sugestão a escola fica um bocado retraída. Quando há dois ou três anos falavam em criar CEF’S, os professores diziam assim: Ah! CEF’S? Hoje em dia estamos a ver que se não criarmos CEF’s, vamos ficar sem alunos. E o que é que eu acho? Eu acho que os miúdos gostavam de criar maior contacto com a vida lá fora e com a vida da realidade e nós professores...eu acho que é próprio da nossa profissão, nós sentimo-nos muito mais à vontade a dar matéria que está no livrinho, eu não estou a falar só do ensino especial eu estou a falar do geral. Sentimo-nos muito à vontade em dar umas fichinhas...muitas fichinhas bonitas para quando vier o inspector, mas depois pensar assim, olha alertar os meninos: olha que na vida real as coisas não se passam bem assim...nós não nós...faz parte da nossa... é uma forma de muitas vezes de nos proteger-mos mas que não estamos muitas vezes a ser... a ser é uma atitude que não é benéfica para o aluno, não é?*

*Não. Acho que não. Nós, professores, lemos muito e temos muita teoria, mas a maior parte de nós nunca estive numa empresa, não sabem como é que as coisas funcionam. Não sabem como é ... não sabem que ... exactamente aquilo que o mundo empregador quer dos alunos. Agora se nós... eu até vou de vez em quando. Até gosto. Tenho amigas que têm fábricas e vou e até gosto de ver, e sei que nós não estamos a preparar os alunos para o mundo do trabalho. Nós estamos a preparar os meninos ... é por isso que depois dizem assim: aí eles chegam a esta idade e não querem trabalhar! Pois, não...nós, metemos na cabeça dos meninos o mundo ideal, aquele mundo que depois não existe. Um mundo que... depois o mundo do trabalho não tem nada a ver com o*

*mundo daqui da escola. Tem umas ligeiras coisitas...mas pouco. É por isso que às vezes os nossos meninos de educação especial acabam por estar mais bem preparados: Olha tem que ser assim, tem que ser assado... e vamos levando às vezes ...mesmo às vezes pego nos miúdos vamos a um café, vamos a isto vamos àquilo ... e quando os chamo a atenção para determinadas coisas, acabamos às vezes por os preparar ... e sem querermos, não é? Sem querermos, não é bem sem querermos, mas estamos a chamar a atenção para determinadas atitudes que depois pedem no quotidiano. E eu percebo muitas vezes em conselhos de turma que eu estou... às vezes estou lá e estou a pensar assim: meu Deus, nós estamos a fazer destes meninos tudo... no fundo, estamos a...parece que estamos a colocá-los numa redoma, o mundo da escola parece que não tem nada a ver com o mundo lá fora! Mas pronto...é isso.*

*Acho que deveriam ter um currículo muito mais funcional. Eu por exemplo, tenho uma sobrinha que está em França e ela desde o 9º ano que todos os anos tem de fazer três meses de estágio. Desde o 9º ano que ela tem que fazer isto. Ela está na ... e eu acho que é o que faltam aos nossos meninos. É que... eles têm aqui dentro as disciplinas todas mas depois acabam por...acabam por...não é? É mesmo conhecimento teórico, enquanto que eles...se eles fossem a uma empresa e estivessem lá nem que fosse 15 dias e vissem como é que funciona uma empresa, por exemplo um miúdo que goste muito de mecânica ia 15 dias, estava a ver mecânica, no ano seguinte poderia até estar sei lá...numa fábrica de sapatos, no ano seguinte poderia estar noutra tipo de trabalho e eles assim iam tendo conhecimento do mundo laboral. Assim não. Enquanto nós lhe dermos tudo pelos livros e formos dizendo que é assim que se passa, mas eles não verem a realidade, a escola vai continuar a estar desfasada da realidade”.*

3. Pensa que existe a necessidade da definição de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?

*“Eu acho que não precisava de haver um currículo a nível nacional, agora ...podia haver umas orientações gerais, mas depois nós a nível local, não é? Nós depois poderíamos...pronto a partir das orientações gerais definir as nossas. Alguns até estão a fazer um currículo que é feito pelos professores, entre os pais, entre a entidade com quem que ele está seja pública ou privada e conseguem fazer perfeitamente um currículo que não...que não tem necessariamente que vir de cima. Muitas vezes a sensibilidade e o bom senso é o melhor currículo. Às vezes trabalha-se o currículo sem saber para quê...”*

4. Os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?

*“Eu acho que tem havido muitas dificuldades nisso. Muita dificuldade. Nós... nós houve alturas em que tirávamos muito menos tempo aos alunos e depois o que é que os alunos nos diziam: professora eu estou lá...dão-me uma cópia para fazer, eu estou lá dão-me o computador para eu jogar, eu estou lá não estou a fazer nada, prefiro estar aqui na sala de apoio porque ao menos posso perguntar, porque eu lá tenho que fazer a cópia, tenho que estar jogar no computador, mas não posso fazer perguntas, não posso fazer isto, não posso fazer aquilo...e diz ele: e depois eles estão a dar uma matéria que a mim não me diz nada, não é? E nós temos muitas dificuldades. Sei que a maior parte dos professores têm muita dificuldade nisso. O que é que acontecia muitas vezes ...eu o ano passado tinha um miúdo que estava muitas vezes nas aulas e eu dizia assim: já que estás muitas vezes nas aulas, para esta disciplina levas esta ficha, vais fazer ficha e ele levava um lápis e fazia o que eu queria que ele fizesse para não estar lá a olhar para os colegas que ele chegava a adormecer, porque o professor não lhe dava nada para fazer. Então prefiro às vezes tirá-los de lá mais vezes e saber que ele está na sala connosco e que estão a fazer alguma coisa do que estarem ali a fazer figura de corpo presente, mas não estarem a fazer nada na aula. Eu não acho que os professores façam por mal! Não é? Mas precisam de muita ajuda. Ainda hoje estava a comentar com a minha colega. Nós precisávamos daquelas horas de HE, das AEC’S...para arranjar uma forma de orientar os professores e de os ajudar, porque eu não acho que os professores façam por mal, eles precisam de ajuda e precisavam de alguém que lhes fornecesse material que lhe dissessem: olha tu fazes assim ou fazes assado, porque se a gente ajudar eu acho que eles são capazes. Eu já estive numa escola que nós fazíamos assim e éramos capazes de ajudarmos uns aos outros. O professor dizia: olha eu estou a dar esta matéria, o que é que eu posso fazer? Eu vinha para casa e dizia-lhe: olha podes fazer isto e isto e isto. Tive um aluno que estava num currículo alternativo que deu perfeitamente a matéria toda até ao 9º ano. Agora, deu-a de uma forma “levezinha” mas conseguiu abordar os assuntos todos. Se não era de uma forma mais complicada era de uma forma mais fácil e se havia de saber muitas mais coisas, sabia o mínimo, sabia o essencial, e hoje está a trabalhar, um perfeito homem, lá*



*faz a vidinha dele, ganha o ordenadito dele, eu agora até lhe disse: só precisas é de uma namorada!”*

5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?

*“Não. Não. Sabes que nós como professores, a nossa preocupação é dar programa, programa, programa, programa. E muitas vezes estamos a dar... posso me lembrar do caso por exemplo de história. Eu que fui uma aluna mais ou menos normal. Os professores sei que se preocuparam em dar o programa, programa, programa e eu na altura preocupe-me em decorar aquilo tudo. E ainda...muitas vezes há 30/40 anos é que fiquei a perceber determinadas coisas e às vezes dizia: olha que burra! Consegui! Só agora é que eu consegui perceber o que os professores queriam dizer. E às vezes são coisinhas mínimas, não é? Que se o professor me tivesse...às vezes se calhar com uma frase eu tinha-me conseguido perceber aquilo e tinha...escusava de ter andado a perder horas, horas e horas, quando uma coisinha mínima dava para eu perceber as coisas. E em relação aos alunos eu também acho que muitas vezes a nossa preocupação é tão grande em dar os programas, tão grande que nem nos preocupamos em ver qual é a maneira mais fácil de transmitir aquele conhecimento, o mínimo.*

*Eu acho que o mínimo é prepará-los para eles...é a socialização, a socialização é o mais importante e depois é aquelas tarefas do quotidiano que são é aquilo que lhes faz falta. Por exemplo, ir a um correio, ir a uma padaria, ir a um supermercado, ajudá-los a fazer compras...fazer compras, tudo isso seria mais importante do que as vezes uma coisa que achamos que é muito importante e não é muito importante...importante. Dar-lhes confiança, no fundo é dar-lhes confiança em si e incentivá-los e dizer-lhes que são capazes de fazer e que são capazes de ter uma vida normal como outra pessoa qualquer. E isso faz-se com pouca coisa nem precisamos de grande material”.*

6. Na sua opinião como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?

*“Eu acho que era bom que muitas vezes a gente programasse em conjunto. E tu sabes como é que é, as escolas funcionam como um mini governo. Há um pedagógico, depois vem alguém do pedagógico que transmite aos professores, depois os professores*

*transmitem a não sei quem. Eu acho que muitas vezes o essencial seria que os professores se juntassem e mesmo podemos falar ao nível de uma turma e juntávamos os oito ou nove e programávamos ali todos para a mesma turma. Não é estarmos a programar...os de portugueses estão a programar no departamento não sei quanto, os de educação visual estão no departamento de expressão. Eu acho que em vez de andarmos aqui a fazer grupinhos separados, deveríamos juntar...os professores da turma deviam reunir em conjunto e dizer: para este menino precisamos de isto, isto e isto. Eu acho que se a programação fosse conjunta, se tivéssemos ali a falar de um aluno, que seria mais proveitoso do que estarmos por departamentos. Eu não acho que estar por departamentos seja muito positivo. Eu achava mais muito melhor que os conselhos de turma se reunissem mais vezes e não só para dar notas, porque a gente no fundo reúne-se para dar notas e é ver a aviar-se quem é de longe e pensarmos mais: olha o que é que vamos fazer por este menino? E este menino tem estas dificuldades, o que é que vamos fazer? Como é que...quem é que pode ajudar? O professor de português pode ajudar? O professor de educação visual pode ajudar? Quem é que pode ajudar? E eu acho que aí faríamos um trabalho melhor e que conseguiríamos melhores resultados. Mas isto é a minha opinião, não sei se dá”.*

7. Sempre que possível discute-se com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação? Porquê?

*“Acho que estar a haver sinais. Sabes que geralmente o menino...a não ser ... a não ser que tenha um pai exigente e que saiba daquilo que se está a falar, nunca se tem em conta o que o menino quer. O menino é um menino de deficiência mental, pois coitadinho não sabe o que é que ele quer, e os professores acham que são os donos e senhores e muitas vezes até passam por cima das opiniões dos pais e acham que eles é que têm o direito de decidir pelo menino”.*

8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?

*“Em relação à V, nós tivemos em conta as dificuldades da aluna, embora por exemplo, nós sabemos que ela no 1º e no 2º ciclo deixámo-la ir muitas vezes à de história*

*porque ela adorava ir a história. Ela não sabe ler mas adorava ir a história e a professora era espectacular, deixava-a ir e tudo bem e ela tinha lá sempre e sabia-nos contar a história. Agora está a ir às disciplinas que gosta e quando não gosta diz que não gosta e como a mãe tem as ideias dela fixas e enquanto não consegue aquilo que quer ela pode não conseguir, mas tem que dizer: eu quero isto, eu quero aquilo eu quero aqueloutro e nós também a habituamos desde o início que é assim. V se não gostares tu dizes que não. E a mãe também a habituou. A V tem certos deveres tu tens de fazer, mas quando não estiveres de acordo podes dizer, não quer dizer que tu deixes de fazer aquilo que nós pedimos, mas geralmente a V dá sempre a opinião dela. E neste momento, a todas as disciplinas a que vai ela gosta, portanto no primeiro período o professor de educação visual estava a dar geometria descritiva e aquilo era um bocado chato e ele até disse: o é melhor ela não vir. Ela durante uns tempos não foi, mas agora mal chegou o 2º período ela disse: está na hora de eu ir. Porque ela adora estar com a turma. Os miúdos são muito amigos dela e ela agora vai e o programa dela continua a ser difícil de educação visual, mas ela vai e integra-se no grupo e chega-me cá fora e diz que sim, que gosta do que está a fazer e que aprende com os meninos. Por isso neste momento eu acho que ela está contente às disciplinas a que vai, ela consegue saber os dias todos, embora ela não tenha muito conhecimento dos dias da semana, ela já sabe o horário dela. Já sabe o dia em que tem que ir, o que não tem que ir, faz a vida dela. Em relação à B, a B adorava ir a mais disciplinas mas resolveram tirá-las, por isso agora tem sido todos os dias, todos os dias não, de vez em quando, à 2ª feira adora ir a francês. Sempre que estou com ela ela diz: ó professora deixe-me ir a francês! E eu digo: ó B mas isso não é o teu horário e a tua professora começa-se a chatear comigo ...mas lá vou eu pedir ao director: ó Z deixas-me vir a rapariga a francês? Pronto. E nós fazemos isso, porque ela adorava ir a mais aulas. Mas ninguém a ouviu. Já no ano passado fui eu que fiz o programa com ela e deixei-a ir a muitas aulas. Deixava-a ir a muitas aulas. Este ano a professora que está com ela decidiu que não, que era ela que...e então tirou-lhe muitas aulas que a miúda adorava ir. Ela adora ir a francês. Ainda agora estive a ver um teste de francês e ela fez quase tudo certo! Ela adora a francês, adora ir a português, adora ir a... e não a estão a deixar ir. E depois é assim, eu por um lado quando é na minha hora eu até deixo mas depois, oiço assim aquelas que eu não quero, mas não me interessa, não me interessa. O que eu quero é saber que a menina que está aqui e que ...agora que ela podia estar mais feliz na escola, podia, mas não está”.*

9. Considera que existe conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?

*“Não. Também não há ajuda da psicóloga. É o primeiro ano que temos aqui psicóloga, mas reconheço que os professores estão abandonados à sua sorte. Abandonados entre aspas, à sua sorte. Logo na formação inicial deveria haver uma cadeira que falasse sobre ensino especial e nas características destes meninos. Que muitas vezes eles dizem assim: ai ele é distraído, ele é isto é aquilo. Muitas vezes não é, muitas vezes é mesmo doença que os miúdos têm quando às vezes... ah! Mas é natural dos meninos...têm de vez em quando, tem epilepsia e há momentos que não nos estão a ouvir. Oh é distraído mas não são as características dos meninos, agora que eu acho que a formação inicial dos professores deveria mudar, acho. Agora isto não tem nada a ver, mas vou-te contar. Houve um miúdo...conheci um miúdo que durante dois anos chumbou sempre, mas era um miúdo super inteligente. E um dia eu ia àquela turma eu na outra escola onde estava o ensino especial funcionava de outra maneira. Era eu que ia às turmas, porque assim ajudava o menino de educação especial e ao mesmo tempo estava a ajudar outros. Eu tive lá e disse: vocês vão outra vez chumbar o N? Vamos. Eu disse: então para o ano deixai-me mudar de turma e apoiar também o N. E o que é que aconteceu? Aquele miúdo para estar com atenção, precisava de estar a mexer em alguma coisa. E os professores estavam sempre a dizer: ó N está quieto! Então ele para estar quieto começou a desenhar. E até com os desenhos do rapaz pegavam. Então, quando chegavam ao conselho de turma: ai este aluno é distraído, este aluno não consegue...depois como estava...ó N está quieto! Nesta com atenção às aulas, N ... ele quer dizer...chumbaram o aluno dois anos quando o rapaz precisava de estar com a mão ...mas ele estando a fazer o desenho conseguia estar com atenção. E chumbaram-no 2 anos por causa disso. No terceiro ano estava mas com ele e dizia: ó N anda ...e tal e no fim do ano claro que o rapaz até teve notas muito boas! Eu depois no conselho de turma só dizia assim: vocês não vão ralhar ao N, vão deixar fazer todos os carros que ele quiser e então que as notas dele eram melhores. No 3º período teve notas muito boas. E eu disse: estão a ver? Tive uma colega, professora de português, até chorou. Diz ela: L realmente andava a chumbar este menino e ele tem tantas capacidades! E eu disse: olha um dia que tenhas filhos...às vezes digo-lhes assim: quem não tem filhos é diferente ou quem não tem muita experiência... também quando era mais nova tinha menos experiência e disse: olha,*

*tu pensa sempre nisso: quando vires um aluno a fazer seja o que for se ele não está...muitas vezes com muita atenção a fazer determinadas coisas e...e ela chorou e disse: eu chumbei-o 2 vezes sem necessidade nenhuma! Ele tinha necessidade de mexer em alguma coisa e então...ele ao fazer desenhos...ele realmente não perturbava a aula! Há muita intuição”.*

10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Consegue um adequado envolvimento da família? Aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

*“Eu acho que a nível de escola não se consegue isso. Não, aliás nós temos muitos colegas que é assim: quando conhecem, ai também aquela família é disfuncional...aquela família...no fundo em vez de dizer assim: vou tentar dar um conselho à mãe isto e aquilo, temos tendência a pôr um bocado de culpa na família, a família, o pai culpa a mãe porque não lhe vê os deveres, o pai isto...o pai aquilo, eu às vezes fico a pensar: será que eu quando andava na escola eles faziam isto comigo? Fico triste de ouvir certos comentários acerca tanto dos alunos, como dos pais como da família. Porque muitas vezes os pais, as mães e a família não fazem mais porque não sabem! E nós muitas vezes estamos ali a criticar ...quando às vezes se calhar...é assim a vida deles. E por vezes as dificuldades são tantas que não dá mesmo para eles. Por exemplo, em relação aos deveres os professores dizem assim: é porque os pais... os pais às vezes mal têm tempo para estar com eles e aquele tempo que têm se calhar aproveitam para brincar para isto e para aquilo...e ainda vão estar com os deveres? Nós precisamos de muitos encontros com os pais para entender qual é o maior problema deles e por vezes os problemas deles até são bem graves! Ultimamente parece-me que damos muita abertura às famílias mas não damos assim tanta. Damos no papel. No papel fica escrito. Tem as assinaturas, mas no fundo...ontem ou anteontem vi uma directora a receber uma mãe e no fundo foi só para dizer assim: olhe, a senhora fez isto e aquilo? Não. Ai então é para lhe dizer para fazer. Olhe, assine aqui! Eu até fiquei espantada. Eu até digo: caramba fazem uma mãe pender umas horas de trabalho numa fábrica para lhe dizer isto! É quase para dizer: fogo! Olhe, ponha-me a sua assinatura e vá-se embora!”*

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre

o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume ou deveria assumir acrescentar esse papel na vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

*“ Sim, acho que tem que haver um professor que saiba exactamente tudo o que se passa para se tentar ali mesmo quando há problemas, ser ele o mediador entre a escola, entre a família, entre o lugar onde ele está a fazer a sua.*

*Aqui na escola neste momento não existe. Neste momento ...também só temos uma menina lá fora, mas essa que está lá fora está... é a professora de ensino especial que está a fazer isso. E até está a correr muito bem. Ela é impecável. Aqui podemos dizer que é o professor de ensino especial. Também podia ser o director de turma, perfeitamente. Também sabemos que o director de turma muitas vezes está sobrecarregado com muitos meninos, que também têm problemas e então nós tentamos minimizar e também tentamos ajudar naquilo que não...*

*A B e a V não têm. Neste momento não têm. Por exemplo, a V quem está a supervisionar sou eu ou a L. A B é professora I”.*

12. O PIT desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e da família? Porquê?

*“Olha o da V está, neste momento está. Aliás, foi a mãe é que se impôs um bocadinho. Não sei se a mãe te contou, elas queriam pô-la na Cerci e ela recusou. A mãe da V diz: então andei estes anos todos a querer que a minha filha estivesse num ambiente normal e agora queriam pô-la com miúdos deficientes mais deficientes ainda que ela? A minha filha, aquilo que aprendeu ia desaprender! Ela tem exactamente a noção daquilo que ia acontecer à filha. O da B pelo que sei e pelo que a miúda me conta ela está super desiludida e não está a corresponder nada, nada, nada às expectativas, nem dela nem da mãe. Ela já nos tem contado a nós mas como a professora é que é responsável por ela, por isso não nos queremos meter. A B faz-me impressão. Ela aqui tem normas, não é? Ela faz-me impressão ir para a CERCI e estar com meninos que não têm grandes regras. E ela disse-me: ó professora já viu eles vêm com 4 quatro copos de leite e metem lá os dedos e põe os 4 copos ali na...e depois eu tenho nojo! Eles já meteram lá os dedos! Trazem o pão na mão...aqui não! Eles têm direito a um pequeno-almoço aqui... a D. Lurdes põe-nos um pratinho com um guardanapinho, com o pão por cima tudo muito limpinho...nós na cantina trazemos um tabuleiro. E lá vêm assim...e depois não há limpeza, acha ela que*

*não há assim muita limpeza como aqui na escola. Por isso ela tem introduzidas certas noções de limpeza e higiene e não sei quantos e ela chega lá e fica... Ela um dia destes disse-me mesmo: eu tenho nojo, eu tenho nojo. Eles andam com a mão em tudo e na boca lambuzada.*

*Eu até vou-te dizer isto: vai tudo contra o que está legislado, não é? Porque eles dizem que até 2013 os meninos tem que ser todos integrados. As Cerci seriam um ser, um centro de recursos e nós que estamos a tentar por um lado uniformizar estamos a tentar a inclusão, por outro lado estamos a excluir a mandá-los para a CERCI. A B não é uma miúda que não consiga fazer uma vida normal. Porque é que ela tem de estar junta com os meninos? A gente não tem nada contra os meninos que estão na Cerci, não é? Mas sabemos muito bem e já foi feita uma vez essa experiência, um menino que era completamente... que tinha uma deficiência mental moderada andou numa escola normal, tinha comportamentos normais, foi inserido numa CERCI e passados uns tempos, estava a comer como eles, assim... sem normas nenhuma... a imitar”.*

## B - LIGAÇÕES À COMUNIDADE

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

*“Acho que não. Não tenho bem a certeza mas acho que não. Ah! Eu agora estava a pensar em laboratório! Com a S, pois é. Sim, sim. Sentimos receptividade, super simpáticos. Aliás, para o ano nós vamos começar já em Março tentar contactar e temos aqui um professor que dá numa escola em Felgueiras. Ele próprio é de opinião que devemos contactar todas as empresas locais para ver qual é a receptividade delas. Quem vai contactar em princípio vai ser um professor que não é de educação especial neste momento, mas já estive no ensino especial e a nossa coordenadora também disse que gostaria de contactar”.*

14. Que tipo de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

*“Neste momento é só com o caso da S que está numa pastelaria. No ano passado chegamos a ir a um mecânico mas depois como o miúdo andava com outros miúdos que se drogavam, o senhor primeiro tinha dito que sim que aceitava, mas depois quando viu as companhias deles disse que não. Mas na altura mostrava-se receptivo e disse-me que se*

*nós precisássemos para outros, que depois que podíamos lá ir e estamos a pensar para o ano ir lá”.*

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

*“Eu acho que aqui, esta freguesia é grande que somos capazes de ter...”*

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?

*“Neste momento não. Neste momento não, não. Neste momento uma delas está na CERCI e ainda é muito prematuro...ainda está lá há pouco tempo. Primeiro disse que ia para tecelagem, afinal já não vai para tecelagem, agora diz que vão nos bordados. Mas ela chegou aqui e disse-me: estive a manhã inteira a acabar de fazer limpeza, por isso não sei, não sei...não me parece que aquilo esteja a funcionar muito bem, mas...estamos à espera de uma reunião para fazer uma avaliação”.*

### **C - BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

*“As dificuldades é assim...as pessoas logo à partida não acreditam nestes alunos, não é? Têm que...eles têm que mostrar que são capazes de fazer alguma coisa porque à partida quando a gente ...olha é um menino que tem um bocadinho de dificuldades, eles à partida ficam de pé atrás. Por exemplo, com a S, só que depois a S é uma miúda, pronto é o caso menos grave que nós temos, mas depois afinal ficaram surpreendidos porque à partida estavam a pensar que a menina não ia ser capaz. E por isso, são as expectativas das pessoas são logo à partida, eles acham que eles não vão ser capazes, eles muitas vezes têm que trabalhar mais do que qualquer outro que é para depois mostrar que afinal são capazes, não é?”*

*Mas por exemplo em relação à B não vai haver problema nenhum. Em relação à V vai ser mais... as pessoas em relação à V, no início têm mais receio mas depois acabam*



*por...a mãe quer que seja mais a nível de ocupar um bocadinho de tempo, acho que não vai haver problemas”.*

18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?

*“A mãe da V, a preocupação dela é o que vai ser da filha no futuro, embora ela já tenha um bocado delineado o que é que pensa que a filha vai fazer. Ela disse o que ela quer, ela própria já foi falar ali no Rosso na parte do...eu nem sei se foi na parte dos bordados se foi na outra. Ela diz que não se importa que a filha nem ganhe nada nem nada mas que quer tê-la ocupada. Ela quer que a filha saia de casa, tem a noção de que a filha tem que sair da casa, não é? Então ela quer que ela venha...pode nem ser todos os dias, mas que venha nem que seja só para ocupar o tempo, mas que venha. Ela adorava que a filha ou aprendesse a bordar ou que viesse então a tratar de meninos. A B é uma situação em que acho que a mãe não foi bem esclarecida e acho que ela está com algumas dificuldades em perceber o processo”.*

19. Prevê que os alunos X e Y tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

*“Prevejo, prevejo. Eu acho que a V é uma miúda feliz. Tem os dias bons e maus dela, mas é uma miúda que tem perfeitamente a noção das capacidades e das limitações dela e acho que se conseguir aquilo que...porque tudo o que a mãe faz fala com a V antes. Diz: ó V eu gostava que tu fizesses isto e isto e ela também diz que sim. Por isso estou convencida que elas vão conseguir ter um futuro perfeitamente normal. Dentro das suas limitações...mas que vão conseguir. A B, acho que também. É como te digo, temos que lhe mudar o PIT e vamos fazer com que a miúda tenha um futuro também normal”.*

20. O que considera imprescindível fazer ou modificar de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

*“Olha, se a legislação que nós temos fosse cumprida, não é? As empresas podiam meter x por cento de pessoas com deficiência, se tivesses em atenção as incapacidades dos miúdos e a própria administração pública cumprisse com as percentagens que deveriam ter, nós não teríamos dificuldades com os meninos com deficiência. Eu na escola que eu*

*estive, tinha três deficientes, vou-te dizer eles cumpriram perfeitamente com o trabalho deles. Um tinha que ter a escola toda limpa. A escola estava super limpa! Outro tinha que ter o jardim bem arranjado. Aquele jardim era um espectáculo! E o outro tinha que reparar tudo o que estivesse...era pintar, sempre que tivesse uma parede riscada ele tinha que...e aquilo estava cinco estrelas, porque aqueles alunos são pessoas que se tiverem uma rotina eles conseguem fazer o trabalho deles a cem por cento. Agora realmente se ninguém lhes dá oportunidades de eles mostrarem o que valem, eles acabam por ficar um bocado abandonados à sua sorte.*

*Os nossos governantes conforme nos obrigam a pagar IRS, porque é que não obrigam a meter essas coisas? É eles tudo o que é dinheiro eles facilmente conseguem com que a gente cumpra, não é? Isso também podia ser! Aliás o nosso estado só ganhava com isso. Em vez de estar a dar subsídios, pouco mais dava que os subsídios e tinha gente activa. E o que fazem noutros países? Em vez de darem um subsídio de 200 ou 300 ou 400 euros, põe-nos a trabalhar, dão-lhes 500 euros mas enquanto eles estão a trabalhar não têm tantas doenças e estão ali...mais saudáveis. É assim conforme nos obrigam a determinadas coisas, também isso também era fácil de fazer”.*

## **D - PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição? Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

*“Considero, considero, mas porque nós podemos tentar aos pouquinhos mudar assim mentalidades, não é? Tentar aos pouquinhos...agora muitas vezes também tínhamos que ter às vezes mais um bocadinho de... sentir que éramos apoiados pelos órgãos de gestão, pelo ministério da educação, por outras coisas assim... porque nós muitas vezes sozinhos é muito difícil remar contra a maré, e tu sabes que muitas vezes temos o apoio dos órgãos de gestão, mas muitas vezes não temos. Depende das escolas por onde a gente anda, e muitas de nós é que vamos fazer determinada coisa e já temos alguém atrás a criticar-nos. E temos muita gente a boicotar o nosso trabalho. Mas que é possível é.*

*Eu acho é mostrar a toda a gente o que e que integra o processo...mostrar-lhes os benefícios de toda...os benefícios e...o...como é que eu hei-de dizer? Os benefícios e a qualidade de vida que o aluno pode vir a ter, não é? Porque se nós muitas vezes temos*

*que, tanto ao pai como...porque há pais que também são um bocadinho renitentes e dizem: não, o meu miúdo tem esta dificuldade e não vai conseguir. E nós muitas vezes temos que muitas vezes mostrar: não! O seu filho é capaz de conseguir, assim como temos que mostrar ao professor assim como muitas vezes temos que mostrar mesmo para um lugar onde ele possa ir fazer a transição para a vida activa. Nós temos que dizer no fundo dizer assim: não ele é capaz! E temos que...temos que dar força a esta gente toda para ver que todos juntos somos capazes de fazer com que aquele menino tenha um futuro melhor. Mas...esse é o papel mais importante. É unir esta gente toda. Pensar e dizer assim: não, este menino vai ter um futuro e vai ser capaz”.*

22. -E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

*“Eu acho que é na confiança que proporciona à família. Porque nós ao fazer determinadas coisas ao mostrar porque é que fazemos e ao mostrar à mãe ou ao pai de que afinal o aluno é capaz, ao eles sentirem que o filho deles está a ser bem tratado e está a fazer determinadas aquisições, que está...isso é o fundamental”.*

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

*“Geralmente são os directores de turma, geralmente são os que mais ajudas nos pedem. E...mas...sabes que a maior parte o que é que nos solicitam a nós? Se o menino tem problemas muitas vezes o que os preocupa a eles é que a gente os ponha na base de dados. Muitas vezes não é, sabes que não é resolver o futuro daquele menino, é resolver o problema do director de turma que tem ali meninos com casos graves e então acham que o facto de os meter na base de dados que resolve logo o problema. E então, andam muitas vezes atrás de nós só até os meter na base de dados, depois de os meter na base de dados estão-se marimbando...se é preciso fazer actividades, se não é preciso fazer actividades...agora até meter na base de dados, aí temo-los sempre à perna!”*

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

*“Acho muito importante. Acho que deveria haver uma pessoa só para isso, porque tinha mais tempo do que nós professores de educação especial...aliás nós em A tivemos*

*uma colega durante 4 anos que só fez isso e fez um trabalho muito importante. Ela contactava o centro de saúde, ela contactava o centro de emprego, ela contacta com o...ela contactava com os pais, ela contactava com as empresas, e ela durante 4 anos só fez isso e dizem que fez um muito bom trabalho. E hoje em dia há alguns alunos a trabalhar graças ao trabalho que ela fez e integrados graças ao trabalho que ela fez. Ela estava na EB2/3 de A. E como havia muitos meninos naquela escola, ela...ela fez...ela era coordenadora naquela escola embora ela fizesse mais coordenação. Ela não tinha tempo lectivo, era mesmo só coordenadora.*

*Deveria existir um professor de ensino especial para isso. Eu acho que não era dinheiro deitado fora, acho que era dinheiro bem ganho. Assim não havia o problema da B, sabes porque assim havia muito mais tempo para...olha, em primeiro lugar havia de haver...quem estivesse ia ver o que realmente se está a fazer na CERCI, nós mandámos para lá os meninos mas ninguém vai lá ver o que está a ser feito. Aqui por exemplo, nós vamos ali tomar café e...vemos muitas vezes o que a S está a fazer, nesse caso poderíamos ter muitos mais meninos fora, por exemplo. Havia um controle muito maior a nível de tudo. Ela ia a casa dos pais, ela ia à empresa onde os alunos estavam, ela ia ao centro de emprego, ela fazia os protocolos, ela encarregava-se de tudo. O tempo dela era para fazer isso. Ela fez um trabalho muito importante. Aqui precisávamos disso. Tu sabes quantos meninos temos aqui? Quinze. Temos muitos. Só temos... pronto temos aqueles na CERCI e só temos aqui 3 ou 4 a fazer aqui dentro na escola e nós precisávamos de os pôr lá fora. Estamos a pensar em reunir...vamos ver o que vamos fazer sobre isso. Porque nós também queremos melhorar, não é? Não queremos ficar estagnados”.*

## ENTREVISTA II

### A - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS

1. Considera que a vossa escola possui as condições necessárias para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?

*“Não tem. Faltam recursos humanos com formação adequada. Temos recursos humanos mas não têm formação. Aliás, aqui no nosso departamento especializados só há dois, somos sete, só há dois. Em termos materiais e financeiros, porque uma coisa está ligada com a outra, em termos da escola, de facto os materiais que nós temos não são... é o possível. De facto há lacunas mas não... em termos financeiros nós também não precisamos de verbas para outra coisa que não seja para materiais, adquirir materiais. Portanto, uma coisa está ligada com a outra. Eu creio que a limitação financeira é a principal, porque se não houvesse limitação financeira, obviamente não haveria falta de matéria.*

*Primeiro é preciso, lá voltamos à questão da formação, é preciso pessoas com formação para darem orientação adequada, em primeiro lugar. Em segundo lugar, é preciso que haja todo o tipo de material desde equipamento informático, desde equipamento de software, desde jogos, esse tipo de... não sei, jogos didácticos, tudo no sentido de se aplicar a casos concretos. Não te posso dizer uma situação concreta sem me reportar a um aluno em concreto”.*

2. O currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?

*“O currículo nas CERCIs acho que sim. Aqui acho que não. Na CERCI acho que sim porque elas têm as actividades, por exemplo no caso concreto da J, tem actividades da vida diária. Isto não corresponde ao mundo empregador, mas no fundo a vida de casa para elas será uma parte muito importante, como é evidente. No caso da C, ela tem hortofloricultura que poderá ser uma das saídas que ela poderá ter aqui no meio, que este é um meio agrícola e poderá ser uma hipótese, uma hipótese de empregabilidade para ela.*

*Aqui na escola ela segue o currículo geral a algumas disciplinas. O que têm aqui conosco, também...o que elas têm, porque têm a par, é no fundo para as orientar para a vida activa. Sim, sim, não é? A resposta é assim: por exemplo, elas têm uma série de horas de matemática funcional, que essa matemática funcional é para as preparar para o que for. Seja para trabalhar em casa, para estar em casa e saber ir às compras fazer uns trocos, como seja para elas irem a qualquer lado e saberem, terem noções de distância, noções de relatividade, vá lá. Distâncias, pesos, tudo, todas as unidades, tudo o que é necessário. Obviamente que isso é um dos aspectos que se trabalha, que eu me lembrei.*

*Eu acho que os profissionais começam a saber cada vez menos. Quando começamos por nós, a seguir o director de turma, a seguir os professores do conselho de turma e a seguir os funcionários. Eles não sabem quais as competências, pela ordem que eu disse. Sabem cada vez menos porque elas estão integradas numa turma de trinta alunos e no meio da turma de trinta alunos, cada professor tem cinco ou seis turmas, ou quatro, ou cinco, e elas são duas alunas no meio de um universo de alunos. Elas nem sequer são alunas de turma reduzida, por terem o PIT. O tempo disponível para... é um trinta avos da turma. Por muita boa vontade, não podem saber muito. E também em alguns casos não há interesse, em alguns casos não há, pronto, é assim.*

*Para estas duas alunas em concreto, para ser bem trabalhado, isto devia ter sido, era pressuposto que já tivesse sido feito desde que começou a ser implementado o PIT com elas. Não estou a dizer que é nem que não é. A única coisa que eu quero dizer é que como sendo o primeiro ano que cá estamos, corremos o risco de não conseguir pegar no aspecto que já tinha sido dado como importado anteriormente, porque não está ninguém, ou antes, está cá uma pessoa, mas a ligação seria muito melhor se aqui na escola sede estivesse uma pessoa que já esteve o ano passado, pronto. Essa pessoa era a coordenadora do ensino especial, que se desvalorizou, obviamente...a estabilidade dos professores também conta, e neste caso até contou muito, porque por exemplo, uma coisa que nós este ano tivemos que fazer os PIT's todos de início, e fizemo-lo mediante o modelo que conseguimos arranjar na CERCI, que eles mostraram e acharam que poderia ser aquele modelo a usar e nós passamos a usar aquele modelo que não era usado, que nunca foi usado aqui na escola. O modelo também está melhor, mais perceptível, sabe-se o que é que se quer, mais concreto”.*

3. Pensa que existe a necessidade da definição de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?

*“Se eu te disser que sim, então estou a dizer que estamos desorientados, porque esse currículo não existe. Se eu te disser que não, estou a dizer que esse currículo não seria importante, o que eu acho que também não é verdade. Portanto, eu vou optar pelo meio-termo. Eu acho que era positivo, mas daí a ser fundamental...só depois de efectivarmos isso é que poderemos fazer uma análise desse género. Para já não sei. Acho que era importante, mas eu vejo aí uma série de questões ligadas a esse currículo. Quem é que o faria? Com base em quê? Nós aqui temos estas duas meninas, mas o universo e a realidade da educação especial não se...nós não podemos pensar só em duas. Hoje temos duas mas o ano passado tínhamos seis. Não é? E como é que nós íamos fazer esse currículo? Em parceria com quem? Com que professores? Em que áreas? Centradas para este aluno nesta, nesta... íamos fazer isso quando? No ano lectivo anterior para aplicar no seguinte? Percebes? Acho que isso envolveria uma série de questões que era necessário ser muito pensadas.*

*Um currículo que viesse de cima? Visto assim, eu acho que é complicado. Como é que nós íamos aplicar no geral uma coisa específica a pessoas com uma realidade tão específica, tão concreta como a questão dos alunos de educação especial. Cada qual tem o seu mundo. Como é que nós iríamos...orientações? Está bem. Currículo nesses termos a minha resposta seria mais para não. Orientações, acho que sim. Tentar pegar por ali e por aqui. Acho que essas orientações ajudavam o professor”.*

4. Os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?

*“Conseguir, conseguir...conseguem. Agora, não sei são capazes de o fazer correctamente ou não, aí acho que não. Se precisam de ajuda? Acho que precisam, essa é a função do professor de educação especial, ou deveria ser essa a função primordial...deveria ser essa a função. A lei diz uma coisa mas nós vamos ver a realidade onde estamos inseridos. Como é que nós podemos...quando digo nós, os professores do 910. Eu fui professor do ensino regular durante grande parte da minha vida enquanto professor e a única questão que eu vejo, é que os professores do ensino regular têm a*

*realidade da turma e o problema é que é sempre no plural, as turmas, e dentro do universo das turmas, da turma, dos alunos da turma, está lá numa ou noutra turma o aluno da educação especial. Obviamente que o professor por muito que queira e o que lhe é solicitado hoje em dia, e aqui a nossa escola é pródiga nesse género de papeladas, é tanta coisa que se corre o risco e a tentação de não se dar o acompanhamento adequado. Se ele é capaz? Porquê não há-de ser capaz, como é capaz qualquer um... Se tem formação para o fazer já é muito discutível. Se tem o apoio para o fazer, também vamos para a nossa realidade e já vemos como é. No fundo quem é que chega ao fim...pronto, acaba por sobrar não muito para os alunos de educação especial.*

*Com certeza que os professores acabam por precisar um pouco de ajuda e eu dou um exemplo simplicíssimo que foi o exemplo da elaboração dos PEI's. Nós estivemos a fazer os PEI's dos alunos este ano e isso é incumbência dos directores de turma, e as pessoas quase que nos beijavam a mão por termos feito. Porquê? Porque as pessoas olham para aquele documento e dizem assim...no caso concreto destas duas alunas...por termos feito o PEI, o documento PEI. E eu digo-te porquê é que fomos nós que o fizemos. Foi por uma questão de gestão do nosso trabalho, porque era preferível para nós. E neste ano, neste primeiro ano que estamos aqui, termos feito nós os PEI's foi melhor do que estarmos a dizer como é que se faz, a corrigir, a orientar, voltar a corrigir, voltar a orientar e se calhar no fundo íamos ser nós a voltar a fazê-lo outra vez. Em termos de gestão do nosso tempo e eu lembro-me que os PEI's são para ser feitos no início do ano, e nós no início do ano tivemos muitas dificuldades de colocação dos professores aqui. Na realidade só estava cá eu e durante muito tempo eu e a C, e entretanto depois a S, mas era necessário dar resposta aos alunos do agrupamento todo, das escolas todas do agrupamento e isto só ficou estabilizado em termos de professores colocados, quase no fim do primeiro período. Ou seja, nós tivemos que gerir isso da maneira como nós achamos melhor gerir. Um professor de ciências da natureza não tem de fazer um PEI. Nós fazemos o PEI. É um documento que pressupõe um conjunto de condições para o currículo e para o caminho do aluno na escola. Tem informações e depois tem indicações, e depois nessas indicações que são o art. 18 e o art. 20, são as adequações curriculares e as adequações do processo de avaliação, é mais ou menos isso. Nessas adequações constam, e isso foi feito, as informações dadas em termos de conselho de turma. O professor de música achou que deveria fazer as adequações, ele é que as fez, não fomos nós. O professor de educação visual achou que o menino tal...precisa de adequações curriculares ou adequações no*



*processo de avaliação porque precisa de mais tempo para fazer certos desenhos e tal, ele é que decidiu isso e é que definiu isso. Portanto essas adequações são documentos que não fazem parte integrante do documento PEI, mas fazem parte das adequações pressupostas no PEI. E isso foram os professores que o fizeram. Nós nem sequer intervimos nisso. Nós apenas demos alguma sugestão, vá lá, ou coisa assim. Estava-me a referir ao documento programa educativo individual. As adequações curriculares, as adequações no processo de avaliação, os PIT, que também estão previstos no PEI, isso são documentos que fazem parte do PEI, mas não são o PEI propriamente dito, aliás, nós até os colocamos como anexo. Nós aí ajudamos muito pouco, aliás, nós organizamos as coisas da seguinte forma: nós fomos aos conselhos de turma nas reuniões intercalares do primeiro período, que já tinham um mês de aulas ou coisa assim. Logo nas iniciais demos conta do aluno e fizemos uma caracterização e depois nessas reuniões de Outubro, cada a professor ficou encarregue, depois de conhecer o aluno, um mês e pouco de aulas, de saber se o aluno precisava ou não de adequações e que tipo. Cada professor fez, e pelo director de turma fizeram-nos chegar esses documentos que nós anexamos ao PEI. A responsabilidade dessas adequações curriculares e no processo de avaliação são totalmente dos professores, nós não mexemos absolutamente nada”.*

5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?

*“Eu acho que sim. E eu dou-te um exemplo: nós temos cá na escola alunas de turmas do CEF, três turmas do CEF. Não são alunos que têm atraso mental ou incapacidade intelectual. Mas essas turmas fazem parte da escola, há muitos professores que são professores das turmas e eles são vistos como alunos da escola, portanto, há noção de facto de que ali é preciso encaminhar em determinado sentido e não se calhar no sentido do regular. Como a turma dos percursos alternativos, a mesma coisa. Não é? Os professores têm noção, os professores que estão naquela turma sabem que aquela turma é preciso fazer um trabalho noutros moldes, se calhar, com outros objectivos, tentando atingir outras competências. Acho que os professores têm essa noção.*

*Isso é melhor responder com um exemplo concreto, assim no global sei lá. Formação mínima? Estás a falar em termos de competências de leitura e escrita? Depende do trabalho. O mínimo...a formação mínima, os mínimos dos mínimos tem a ver*

*com a socialização, não é? Qualquer pessoa da educação especial que seja minimamente autónoma e que esteja, tenha um perfil de socialização, que se enquadre dentro dos parâmetros da nossa sociedade, obviamente tem o mínimo, porque depois depende do que é que lhe será exigido. Eu volto a dar o exemplo que nós falamos há pouco na hortofloricultura: se pensarmos num futuro para um aluno que tenha hortofloricultura num horto, ele só precisa pegar numa mangueira e abrir e fechar a torneira e saber quando é que tem muita ou pouca água. Pronto, não é? Agora se pensarmos que um aluno num horto está a atender o público e tem que saber os preços, tem que saber... aí tem que saber dar trocos, tem que saber a altura daquela planta florir e não sei quê, não sei quantos, claro que aí terá que se exigir outras coisas, não é? Eu volto a dizer o que disse há pouco. Eu acho que o que é exigido no mínimo é a questão da autonomia, da socialização dessas pessoas, obviamente, da integração dessas pessoas e pouco mais. E depois aí já vamos ter que começar a especificar para cada uma das vertentes. Não é? Eu acho que é isso”.*

6. Na sua opinião como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?

*“Portanto, primeiro tem que haver uma articulação entre todos os elementos da escola, tem que haver dedicação entre todos os elementos da escola, e depois tem que haver comunicação com os recursos da comunidade que podem oferecer, isso exige pesquisa muito grande e através de protocolos com as câmaras, com as juntas de freguesias, com os centros de saúde. Há vários protocolos, tipo com o centro de emprego, com a segurança social que se podem estabelecer desde início e que através de uma comunicação com isso, eles até nos fornecem esses recursos.*

*A nossa escola não consegue assim essa articulação. Sinto que há falta de protocolos e de outras articulações.”*

7. Sempre que possível discute-se com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação? Porquê?

*“Eu respondo a isso com a limitação temporal que tenho aqui na escola e a resposta é não. De facto, as orientações, o que nós pusemos em prática de orientações*

*anteriores, já estavam feitas. Eu pessoalmente...e já vinham dadas, já vinham feitas do ano anterior, de reuniões, de relatórios circunstanciados feitos no ano anterior, e como tal, eu este ano não peguei, não parti por aí, mas não quer dizer que o venha a fazer, ou antes, acho que se deve fazer. Acho que sim. O peso e a importância que essa opinião terá, aí veremos e é discutível, mas que se deve fazer, acho que sim”.*

8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?

*“Não sei. Não sei porque já estava feito. O protocolo já tinha sido feito com a CERCI, o PIT já existia dos anos anteriores eu limitei-me a... pronto se calhar por... primeiro por inexperiência minha e segundo porque também não me sentia à vontade. Ainda agora, passados dois períodos, dá vontade de chegar aqui e dizer: não, isto está tudo mal e vamos fazer tudo. Não pode ser. Nós pegamos, damos continuidade ao que está feito e a determinada altura vamos fazer a avaliação.*

*Essa liderança já vinha de trás e eu segui. Mas estamos a falar destas duas alunas com PIT's. Certo, segui. Segui o determinado pelo professor de educação especial do ano anterior.*

*Não sei dizer exactamente se os pais participaram nessa decisão, como...acho que sim. Nós vamos ter que as fazer. Primeiro, será parte um bocado do trabalho que vai sendo feito, como já referi há um pouco. Semanalmente, em termos de avaliação do Pit, o que é que é feito, o que é que não é feito. Não é o reflexo de uma semana que correu mal, de outra semana que estava a chover e de outra semana que a miúda esteve doente, e ao fim de três semanas diz que não gosta nada, daquilo, mas se calhar reflecte-se um ano todo e acho que isso é importante fazer. Mas como é que eu vou fazer? Pegando na...agora perdi-me um bocadinho. Era o que eu estava a dizer e já me situei. Com base nessa prospecção que vai ser feita ao longo do ano eu hoje ia pegar nesses dados, iria, acho que posso dizer irei, se tiver condições para isso, pegar nesses dados, pegar na vontade dos alunos, convocar os pais e pelo menos com estes três, tentar chegar a uma conclusão, depois obviamente, passar pelo órgão de gestão e depois passar pelo protocolo, não é?”*

9. Considera que existe conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?

*“Eu acho que há de tudo. Acho que há quem faça um trabalho sério, e o mais vocacionado possível dentro das limitações todas e tentar adequar e fazer o melhor possível, como também há quem não faça o trabalho muito preocupado, pronto, e então aí faz qualquer coisa.*

*Acho que não. Nem adequada nem desadequada, não há nenhuma. Nós não vemos ou muito raramente vemos um professor do ensino regular a fazer formação na área do ensino especial, só se for obrigado, ou se não houver vaga noutra coisa qualquer. É verdade. A educação especial é um submundo. Portanto, só entra nela quem quer e agora tem entrado muita gente que não quer, mas pronto, que por um motivo ou outro entram. Mas também acho que essas pessoas que entram sem querer, não vão ficar cá muito tempo”.*

10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Consegue um adequado envolvimento da família? Aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

*“No geral nem sempre. Eu vou-te dar um exemplo: uma avaliação que fizemos este ano, que tivemos aqui uma reunião com a mãe...a mãe teve uma postura disto e daquilo, tudo muito cooperante, começou com muitas limitações, muito simples, mas que quando teve que preencher aquela grelha de...como é que se chama aquilo? Aquela grelha onde os pais põem com cruces os pontos fortes e fracos...não me lembra o nome dessa grelha. Mas essa pessoa foi com um dos nossos colegas para outra sala, e na outra sala o encarregado de educação teve outro discurso completamente diferente do que teve aqui, do estilo de dizer: a minha filha não aprende nada, ela é uma atrasada mental. A mãe disse isso do menino e a nós aqui não nos disse isso. Na outra sala com outro professor, que também já estava aqui, a mãe disse isso e a nós disse outra.*

*No caso destas duas alunas conseguimos um adequado envolvimento. Mais com uma do que com outra. Já percebeste, não é? Mas conseguimos. Conseguimos melhor com a mãe da C do que com a mãe da J, mas a realidade também é outra. Em termos familiares, com certeza. Em termos de condições económicas, pois. A mãe da J, a família*

*da J é uma família muito mais problemática, muito carenciada e daí a limitação. Não tem transporte, embora a senhora tenha e diz...até agora nunca se negou, mas ela diz que não trabalha, que os patrões sabem da filha dela, como é que é a realidade da filha dela e que a deixam sair e tal...até deixam atender o telefone quando é da escola, porque normalmente não deixam mas a ela deixam e portanto, há de facto essa facilidade. Mas essa facilidade não é de todo geral.*

*No caso dos alunos no geral não, porque nós conhecemos os encarregados de educação. Devido ao elevado número de PEI's, de processos e de papelada, PIT's e de não sei quê que tivemos que fazer, nós conhecemos os encarregados de educação de eles cá virem assinar documentos, pouco mais. Há um ou outro que vem cá mais vezes, pouco mais. No caso concreto destas meninas, nos usamos, ou antes, passaremos a usar. Até agora não usamos porque a tal limitação de tempo... Não tivemos nenhuma conversa. De facto não foi das coisas que eu fiz, nem que me preocupou e também porque...pronto, não me ocorreu, achei que havia outras coisas mais importantes a fazer. Mas quando vim para cá e fui colocado, estive cá muito tempo, desde que fui colocado no início de Setembro, estive cá muito tempo, quase desde o primeiro período todo, que estava cá todos os dias de manhã e de tarde, mas nunca foi minha preocupação fazer uma reunião com os encarregados de educação para aferir fosse o que fosse. O que eu queria no fundo era pôr em prática o que é que já havia, as orientações que vinham para o sistema, para a engrenagem andar. Agora, sim, sim, poderei e irei fazer outra coisa, com certeza, até porque já falei com outros encarregados de educação, já tenho outros conhecimentos disto e daquilo, mas neste momento ainda estamos muito à base da consequência”.*

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume ou deveria assumir esse papel na vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

*“A tutoria existe, existe e de que maneira. Nós temos aqui na escola um projecto com a Fundação Gulbenkian e é com base nesse projecto que está cá colocada a Z, uma psicóloga. Esse projecto “rostos e trajectos”, que é o segundo ano implementado cá na escola, pressupõe um acompanhamento dos alunos por tutorias. E há uma dinâmica de tutores, professores tutores, alunos tutores, alunos co-tutores e alunos tutorandos. Isso*

*funciona, mas funciona para os alunos do regular, para os alunos da educação especial alguns estão, outros não estão integrados nesse tipo de tutoria.*

*No caso concreto destas duas meninas, elas não têm tutoria. Era bom que pudessem ter mas não me parece fundamental. Até porque elas têm aquelas adequações, têm aquelas disciplinas que elas não frequentam, elas só vão a algumas disciplinas com a turma. Essas disciplinas que elas vão, que são de cariz mais prático não havia assim tanta necessidade. Mas eu também não tenho dúvidas que se eu achasse que estas duas meninas precisassem, até porque eu também sou um dos coordenadores do projecto, eu imporia essas duas meninas e arranjava-lhe um tutor para elas, só que para já não me pareceu que fosse importante. A tutoria não foi prevista de início e eu também concordei. Pronto não me pareceu que fosse importante, porque elas já têm um acompanhamento aqui dado por nós, que é um acompanhamento que mais nenhum aluno tem, mesmo os de educação especial. Estas duas têm. Têm um acompanhamento por duas professoras que lhes dão português funcional, um professor só a elas, que lhes dá desporto escolar adaptado, têm o apoio meu e da S, têm na CERCI e como tal não me pareceu que fosse necessário estar a envolver mais gente.*

12. O PIT desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e da família? Porquê?

*“Eu preferia responder no final do ano. Eu não sei quais eram as expectativas delas, esse é que é o problema. Percebes? Voltamos à eterna questão...é igual, eu não sei quais eram as expectativas delas. Eu volto a dizer, não estive cá o ano passado para delinear o que se ia fazer este ano, portanto eu não sei...eu não sei se está a corresponder ou não. Se me perguntares se o que elas fazem dentro do Pit, se as actividades que elas têm se lhes agrada ou não agrada, se gostam ou se não gostam, se acham ou não acham, aí eu posso-te responder. Algumas gostam outras não. A J gosta de tudo. A C não gosta de hortofloricultura. Nós já pensamos alterar. Em princípio para o ano vamos alterar. Em princípio sim. Isto porquê? Porque ela já teve o ano passado, já teve este ano. A avó dela é feirante e eu gostava que ela tivesse, não sei se isso é possível ou não, não sei, alguma preparação prática para um dia ela pelo menos possa ir com a avó para as feiras. Ainda não chegou a altura de falar isso com ela. Poderia ser uma saída, com certeza. Se nós chegarmos ao fim e conseguirmos que ela faça trocos (que ela tem muita dificuldade, também tem muita preguiça, também se incomoda muito, acho que é um dos problemas*

*dela), ultrapassando isto, que eu acho que vamos ultrapassar, eu gostava e acho que era uma possível saída para ela. Porquê? Porque é uma formação, porque é uma actividade, vá lá, que não engloba, não necessita de muito conhecimento, não necessita de nenhuma preparação específica, necessita de coisas muito básicas. Eu sei que o que ela gosta, para ela é uma coisa muito utópica, que é a questão do desporto. Ela não tem noção. A mãe nunca me disse que ela gostava de ser recepcionista. Desconheço. Se calhar é a mãe que diz que gostava que ela fosse. E pronto, a questão da feira acho que poderia ser...se houver possibilidade de ela ter algumas actividades vocacionadas para isso, eu acho que esse é um aspecto a trabalhar”.*

## **B - LIGAÇÕES À COMUNIDADE**

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

*“Não. Fazem com os alunos dos CEF’s. Não, não está previsto, se fizeram no passado não sei. Não, que eu saiba não fazem. Pelo menos que eu tenha conhecimento, não.*

*Ainda não chegamos a solicitar nada”.*

14. Que tipo de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

*“Não está previsto. Se no passado fizeram, não sei. Eu acho que não fizeram. Não tenho conhecimento que tenha sido feito”.*

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

*“Acho que não. Eu acho que isto em actividades do tipo profissional para estes alunos são muito poucas ou quase nenhuma. Isto o que é que há? Não há nada praticamente. Poderá haver boa vontade deste ou daquele, desta ou daquela empresa até porque está mais familiarizada por uma situação ou outra, mas se calhar não passará disso.*

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?

*“Não. Na CERCI no caso da J sim, gosta de estar lá. A C nem tanto. Vamos tentar para o ano alterar alguma coisa”.*

## **C - BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

*“As barreiras são uma síntese daquilo...das respostas que já dei atrás. Se nós pensarmos num ideal, tudo o que não se encaixe aí é barreira, porque é esse o nosso objectivo, não é? Consigo especificar algumas barreiras. Por exemplo, podemos começar já pela família. Algumas famílias que de facto não querem, quer dizer, querem entregar as crianças e depois esperam que sejamos nós a fazer tudo, não é? E eu dou-te um exemplo que ainda agora me lembrei: temos aqui muitos meninos que também têm PIT, que...o V, a mãe...nós conseguimos arranjar um esquema de transportes de maneira a que o miúdo faça tudo e o leve algumas vezes e ele não tenha que pagar nada. Pronto, foi assim aqui um jogo de transportes. A mãe ficou de o levar à piscina à quinta-feira de manhã e com estes dias de temporal que esteve, o tecto da piscina levantou e em determinada altura a piscina esteve fechada. A senhora foi levar o menino à piscina, disseram-lhe lá que não havia e ela veio trazê-lo à escola. Veio aqui, bateu-me à porta e perguntou-me porquê é que eu não a avisei porque é que não havia piscina. Estás a perceber? Repara, eu é que a tinha de avisar? Eu sei lá se há piscina ou se não há. Depois disse: desculpe lá, eu não vou para a piscina, eu sei lá se há piscina ou se não há, eu não tenho que saber isso. A senhora é que sabe. Ai, mas eu não sabia, não sei quê, não há aqui mais ninguém que vá? Ainda que houvesse. Isso é uma barreira, porque as pessoas pensam que entregam os miúdos e depois temos que ser nós a fazer tudo e desresponsabilizam-se. A senhora não leva o miúdo para a escola, às vezes não o leva para a piscina e depois trá-lo para a escola para almoçar, não lhe dá o almoço em casa. O trajecto era levá-lo à piscina, esperar por ele, trazê-lo à escola para o miúdo almoçar e de tarde ia para a CERCI. Ela não foi para a piscina umas vezes, porque esteve doente e quando não foi à piscina não lhe deu o almoço em casa, trá-lo aqui, em vez de ficar com o miúdo em casa, que é filho dela, trá-lo para almoçar aqui na escola e entrega-o o mais cedo possível, para lhe darmos de*



comer, para o levar para aqui e para acolá. Isso para mim é uma barreira importantíssima. Mais barreiras é o que falamos de início, as questões do material, as questões do equipamento, podemos falar nas questões do pessoal, das formações dos professores, podemos falar na articulação da questão dos horários aqui da escola de outros serviços que não se articulam por causa desses horários. É dada prioridade a situações que não deviam ter. A questão da gestão dos horários que falamos antes, por exemplo, isso são tudo dificuldades. Não me lembro de mais nenhuma, mas acho que essas são as mais importantes, não é? E depois a carga de trabalhos toda que daí advém. Por exemplo, nós interrompemos aqui a nossa conversa já para aí duas ou três vezes, porquê? Porque eu... vieram-me dizer que a terapeuta que não estava e o menino tinha que ir, e depois que ela já veio não sei quando, agora o miúdo faltou e tem que se ir procurá-lo, entendes? Isso é tudo barreiras. Tomara eu... das duas, uma: ou não ter alunos para poder fazer isto tudo, ou então não ter que fazer... eu assumo tudo e interrompo o meu trabalho para atender às burocracias. Acho que não devia ter tempo lectivo, porque, deixa-me dizer-te uma coisa, ainda agora me estava a lembrar de um exemplo, olha: neste departamento é preciso preparar reuniões, é preciso convocar, é preciso ver se há horários para aqui e para acolá, os professores dos apoios educativos, é preciso ver quais são os meninos dos planos de recuperação, é preciso distribuir horários, é preciso refazer horários, é preciso convocar as pessoas e é tudo da minha competência. Eu vou fazendo isso, porque como vês, a S está aqui a grande parte do tempo, ao mesmo tempo que eu e assegura-me o apoio aos alunos, para eu poder tratar disto, porque senão não é possível, é humanamente impossível. Obviamente que isto está mal, claro que está, sabes porquê é que está mal? Porque as pessoas que fazem, que regem isto nunca tiveram esta sensibilidade nem este tipo de experiência. Eu também antes de a ter não tinha noção. Eu uma vez lembro-me de uma conversa que tive com a colega que esteve aqui o ano passado e ela disse: hei pá isto é muito trabalho, muita burocracia, nós temos de fazer tudo. Olha, é desde fraldas até não sei quê. Quem cá está é que percebe. O que é que o nosso director me disse a propósito dos horários, de fazer horários de refazer horários dos colegas do primeiro ciclo que estão nos apoios educativos... não é fácil, até porque estamos ali a lidar com as pessoas, com a vida delas, não é? O que é que ele me disse? Eu fui lá mostrar-lhe e ele disse-me assim: ó R, eu não me quero preocupar com isso. Faz o que achares melhor. Se eu não tivesse aqui o apoio da S ou por incompatibilidades de horários, ou porque...

*não podia, não podia, e eu tenho perfeita consciência que não podia. Esta é uma das barreiras”.*

18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?

*“Há uma grande dificuldade que é inerente á condição social das pessoas. Elas são pessoas muito limitadas, são operários fabris. Não conseguem dar acompanhamento aos filhos, não, não conseguem. A mãe da C está desempregada mas eu acho que ela faz alguma coisa. Mas não sei se faz ou se não faz...mas...acho que são pais presentes. Mas não podem. É o que eu disse há um pouco, também ninguém dá o que não tem. Os pais sensibilidade terão, não têm é capacidade, porque as pessoas não sabem, sabem lá. As pessoas não sabem, fazem o que é melhor, fazem o que elas acham que é melhor para a criança. Se calhar se o que acharem que é melhor é sentá-las a ver televisão, fazem isso. Se acham que é melhor pegar na miúda à noite e em vez de a ensinar a vestir-se e lavar-se, fizerem-lhes isso, fazem, porque acham que é o melhor. As pessoas não sabem, não têm noção e essa é uma das grandes dificuldades”.*

19. Prevê que os alunos X e Y tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

*“Eu respondo-te com uma pergunta. Se eu queria esse futuro para a minha filha? Não. Agora se me disseres: achas que elas vão ter um futuro risonho dentro da condição delas? Se calhar sim, porque há muita gente, ainda há muita gente que tem este tipo de limitações e que passa a vida metida dentro de uma casa, fechada, às vezes à chave. Abrem a porta para lhe dar de comer e fecham-lhe a porta.*

*Não sei. A J não deseja, não tem capacidade para desejar isso. Ela não sabe, é uma menina muito...com muito poucas expectativas. A C vive um bocado na ilusão. Ela disse-me aqui há uns tempos que uma colega lhe disse a ela que ela que tinha corpo para modelo e ela disse-me isso toda contente. E a C disse-me: tirei umas fotografias lá na CERCI e uma colega disse-me que eu tinha corpo para modelo.*

*Eu não sei. Eu também tenho alguma dificuldade de fazer esse tipo de futurologia. Não sei. Eu vejo a C, vejo a J e vejo a J a sair daqui e a ir para um centro de actividades ocupacionais tipo de uma CERCI, eu vejo que dentro das limitações dela não poderá contribuir muito mais do que isso. Não é? A C não sei. A C é uma menina menos limitada mas que também se refugia muito na condição e ela se puder pintar em vez de escrever,*

*ela prefere pintar. É a preguiça que eu falei há um pouco e esse é um grande problema. Por isso não sei. Em termos de futuro não sei. Eu esperava...o que é que eu gostava? Eu gostava e partindo da realidade muito concreta, eu gostava de conseguir no final do nono ano delas, conseguir que a J fosse para uma entidade qualquer, para uma Cerci qualquer coisa onde tivesse uma actividade diária e tivesse um acompanhamento próprio e fosse evoluindo, e gostava que a C tivesse, pudesse ser capaz de pelo menos conseguisse ir com a avó para a feira, por exemplo. Acho que era importante. Se ela conseguisse isso, acho que era importante”.*

20. O que considera imprescindível fazer ou modificar de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

*“Contribui um trabalho de base desde o início do acompanhamento das crianças, acho que é fundamental. Um trabalho de base por parte da... pelo círculo de pessoas, desde o professor de educação especial, desde os pais, desde a direcção da escola, desde o catequista ...é importante essa mobilização. Se essa mobilização existir, o futuro será muito mais fácil. Esse trabalho embora exista é muito inseguro, muito desarticulado”.*

## **D – PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição? Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

*“Considero. No fundo é a pessoa que tem a formação adequada e que além de ter essa formação, consegue estabelecer, consegue fazer de vértice, de ligação entre uma parte importantíssima da vida da criança, que é a escola, outra parte importantíssima e fundamental também, que é a família e a outra parte que é a sociedade, o meio. E nós estamos um bocado ali a fazer a ligação porque os pais não fazem porque não têm os contactos que a escola tem nem têm a formação que a escola tem. Somos nós um bocado que estamos a fazer de intermediários, não é? Isso retirando obviamente a questão concreta e prática da formação que nós lhes damos, da educação que nós lhes damos aos alunos, porque também nos compete.*

*Eu acho que é um bocado aquilo que eu respondi anteriormente, que é o que eu tenho. Eu não sei. Se me disseres que eu deveria ter outra função ou o meu papel deveria ser outro. Eu digo: ai é? Olha, não sabia. Não te digo isto porque acho que não é. Eu acho que o nosso papel, o papel do professor de educação especial no PIT, é o que eu estou a ter. Acho que é. Com certeza que me falha muita coisa, como é lógico, e há coisas que certamente não te disse e que deveria fazer e não faço, mas eu acho e do conhecimento que eu tenho, que é isso, servir de mediador, servir de ponte entre os diversos componentes da vida: a escola, a família e a comunidade. Acho que o papel dentro do PIT é esse. Depois claro, compete-nos avaliar o PIT. Compete-nos reestruturar caso seja necessário, compete-nos se calhar também investigar ou tentar averiguar se de facto as condições que existem aqui ou acolá são as melhores ou não, porque eu sei que elas vão para a CERCI fazer aquilo ou aqueloutro mas eu não conheço as condições lá. Isso é também...nunca tive oportunidade de ir à CERCI. Já estive para ir lá, gostava de ir, mas nunca tive oportunidade de lá ir. Não sei como aquilo funciona. Sei pelo que elas me dizem e pelo que me dizem. Nem sempre a CERCI funciona bem. Porque aquilo é uma instituição liderada por pessoas, portanto, quer dizer...e há sempre coisas que não funcionam bem. Eu dou um exemplo que ainda agora me lembrei: estes dias que tem estado mau tempo, a luz tem falhado muitas vezes e as miúdas vão para a informática e não fazem nada, porque de vez em quando falha a luz, e o professor diz para não fazerem nada. As coisas não estão a correr muito bem, estão a correr dentro do normal. Embora eu aqui também dou aqui uma margem de manobra porque desconheço. Não sei quem lá trabalha, se está a correr bem se não está. Não sei, não estou lá, não vou lá. Não tenho autoridade nem autonomia para ir lá. A única coisa que faço é confiar nos relatórios que me vêm ter à mão. São relatórios descritivos quase, e assinados. Tenho que fazer fé naquilo”.*

22. E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

*“Acho que tenho sido importante na articulação do projecto Cri, do projecto da CERCI. É importante porque isso também, o futuro delas passará também por aí. O próximo ano lectivo passará por aí. Uma grande parte do dia delas passa pela CERCI e acho que foi e fui importante nesse sentido, nesse tipo de articulação. Também fui importante na articulação aqui na escola e na elaboração do PIT, obviamente. Também*

*fui importante na elaboração do currículo específico individualizado que elas têm. Também fui importante a fazer a ponte entre esse currículo documento e competências a atingir e os professores, o que é que cada um poderia fazer ou não. Acho que fui importante nesses aspectos, tirando aquelas questões de ligação com a família, também, ligação com a direcção. Reuniões com a família, reuniões propriamente ditas, não, mas temos feito contactos, os contactos necessários e quando há necessidade...esses contactos é para resolver questões, esclarecer questões, o que for necessário, depende, pontualmente...”*

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

*“O director de turma. Ajuda em termos processuais, em termos de papelada, burocracias, é isso. Essencialmente é isso, mas também em termos de lidar com o que fazer naquela situação. Tenho professores que me perguntam...não são todos, claro, mas há professores que já têm vindo ter comigo a dizerem: e então, aquele menino tem dislexia, isto, aquilo. Pedem-nos opinião e o que é que nós achamos. Há muitos professores que não sabem lidar com alguns problemas. Não é sentir, eu sei que não sabem”.*

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

*“Se eu responder que sim estou-me a contradizer. Acho que me estou a contradizer porque eu já disse há um bocadinho que era esse trabalho que fazia e se eu disser que é importante, que exista, quer dizer que o trabalho que eu estou a fazer não é importante. Eu respondo-te então de outra maneira. Eu acho que é importante que essa tarefa seja uma tarefa prevista no horário do professor de educação especial. Porque se não for prevista, é uma tarefa que como não está prevista, não se sabe se se faz nem como se faz, nem quanto tempo se gasta nem como não se faz. Estás a perceber? E como tal essa figura não se sabe e eu acho que deveria haver. Há o coordenador da turma dos percursos escolares alternativos que sou eu, pronto. Mas há um coordenador que sou o responsável por coordenar, por saber como as coisas estão, não estão, comunicar para a DREN, isto ou aquilo, gerir...eu acho que neste caso também deveria haver e não há. Sou eu que tenho que fazer.*

*Quem deveria assumir esse papel deveria ser um professor de educação especial sem componente lectiva. Nós estamos aqui na mesa do 5020 e tu bem sabes as horas que isto se perde aqui, não é? Pois. Como é que nós com a componente lectiva conseguimos dar resposta a isto? Como é que conseguimos? Conseguimos porquê? Conseguimos porque alguém fica com os meus miúdos enquanto eu e a C, nas horas que ela tem na coordenação de departamento, vimos para aqui fazer as coisas da melhor maneira. Tentamo-nos justificar e declarações para aqui e para acolá e temos feito as coisas e até agora ainda ninguém nos chateou. Que isto deveria ser feito de outra maneira, eu acho que sim. Tomáramos nós poder estar aqui e dizer assim: o 5020 desta menina, o que é que ela pede? Terapia da fala. Tomáramos nós...olhe Dona...venha cá, a menina também. Observá-la e perder aqui uma hora. Não temos estrutura para isto, e nós já vamos nos cem, praticamente. Como é que nós podemos? Não podemos. Nós damos a resposta que podemos. E quando tu me perguntas há bocadinho a questão do coordenador, acho que era importante que existisse. Nunca tinha pensado nessa figura. Acho que era importante que existisse no contexto de um coordenador, eventualmente de um coordenador de departamento da educação especial, mas com a componente lectiva reduzida ou muito reduzida, ou sem componente lectiva. Para quê? Para poder dar resposta o mais adequada possível a isto. Até agora o funcionamento desta figura não ficou comprometida porque nós conseguimos, analisando a legislação e o que nos é pedido. Nós conseguimos com base na legislação que existe, dar a resposta que se achar conveniente. Como tal não ficou comprometido. Conseguimo-nos salvar, vá lá, e a prova é que nunca nos foi questionado nada. Não é? O que as indicações dizem é para nós fazermos uma avaliação especializada de um aluno de acordo com uma alínea tal. O que nós dizemos é que, de acordo com a alínea tal não é preciso fazer a avaliação especializada porque aquela alínea não aponta para avaliação nenhuma. O director assina, fizemos o documento, o director assina e está feito e metemos outro documento a dizer que achamos que não seja necessário, devido ao conhecimento que temos do aluno. E fica assim. Porque tem que ficar, porque de facto ali houve aquela incoerência deles, porque a alínea não sei das quantas...*

*Nós conseguimos responder da maneira que podemos. Nós, professores de educação especial, eu respondo por...o professor coordenador sim, os outros não, porque não se preocupam nada com isso, com estas questões, nada, nada. Mas para o ano vai ser diferente. Vai, porque eu vou-lhes dar tarefas para fazer, vou delegar funções, claro, como*

*fazem os meus colegas noutras escolas. Não posso fazer tudo, exactamente, e vou fazer isso. Tenho colegas meus que já o fazem, por exemplo, fazer um relatório técnico pedagógico. Por exemplo, fazemos uma avaliação, hoje és tu que fazes. Se as pessoas não sabem, meu amigo, têm que saber, que aprendam. Custa-me dizer isto e eu não digo isto às pessoas, mas as pessoas não sabem, não têm formação nenhuma, não sei quem é que vai estar cá para o ano. Nós vamos ter de fazer coisas assim deste género”.*

## ENTREVISTA III

### A - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS

1. Considera que a vossa escola possui para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?

*“Este é o meu primeiro ano de serviço, mas pelo que estou a ver este ano, acho que sim. Porque o meu T tem aquele protocolo com uma empresa de urnas, agora a R está na CERCI. Eles têm um protocolo com a CERCI, qualquer aluno pode ir para lá, acho que sim.*

*No início achei que havia falta de material para trabalhar com eles, agora já há materiais lá em cima na biblioteca, comprei alguns e pus aqui, pus aqui, é assim, nós também temos que saber dar um bocadinho a volta com aquilo que nós temos. Acho que conseguimos trabalhar”.*

2. O currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?

*“Acho que não. Sinto que não. Como é que te vou explicar isto por palavras? Não sei explicar porquê mas, pronto...as crianças estão na escola, e fazemos o máximo por elas, mas também tirar o máximo possível das aulas e não estamos a ver em função do que eles vão fazer futuramente, é tipo colocá-los num sitio para tentar aprender um bocadinho a mais...mas para não prejudicar o resto da turma. Não penso muito além...depois. É isso que sinto.*

*Não. Agora não me perguntes porquê, porque não sei explicar (risos) Mas acho que não. Isso vemos por nós que andamos na universidade e tiramos um curso e quando vamos trabalhar às vezes o que aprendemos pouco se aplica.*

*Isso é difícil. Os currículos? É assim...é assim, eu ainda estou a dentro deste assunto há pouco tempo, acho que já aprendi muito, este ano...mas pronto já tive turmas em que tive alunos que tinham professoras do ensino especial, falava com elas, mas estar mesmo no ensino especial é só agora. Agora futuramente quando tiver a minha turma, se*



*tiver um aluno de ensino especial, vou estar mais à vontade e vou saber mais atenta, ai de certeza...”*

3. Pensa que existe a necessidade da definição de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?

*Acho que sim. Acho que é muito importante. No ensino especial, andamos assim... todas a pesquisar de um lado, do outro, a pedir opiniões, ajuda, porque somos um bocadinho...uma pessoa...eu digo por mim tenho que andar a perguntar a colegas, às vezes pergunto-te a ti...ando sempre a pesquisar até na internet, para saber realmente o que é necessário, o melhor para ajudá-los. Ando a ver às vezes jogos e tudo...*

*Eu acho que esse currículo podia ser feito por várias pessoas, juntarem-se e juntas tentar fazê-lo. Com vários anos de experiência, não com poucos, mas que estejam mais dentro do assunto, da área e tentar fazer”.*

4. Os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?

*“Não. Acho que não. Não conseguem e também não sabem, às vezes. Às vezes, eles próprios sentem-se perdidos. Eu digo isto por experiência própria...aliás o primeiro ciclo é diferente daqui, mas este é o primeiro ano que estou aqui no ensino especial e no início senti-me um pouquinho perdida e tive que pedir ajuda. A turma tem sempre muitos alunos, daí a maior dificuldade e às vezes nem há tempo para tentar dar assim adaptar, e às vezes os professores também não conseguem. Eu por exemplo...talvez o primeiro ciclo seja mais fácil do que às vezes aqui numa turma ... porque eu quando estive há três anos atrás tinha um menino com deficiência intelectual e eu adaptava, mesmo os testes. Por exemplo, a matéria era a mesma e enquanto uns tinham que escrever, ele só tinha que ligar. Eu tentava sempre adaptar para ele entender a matéria, mas de outra forma, mas eu acho que aqui às vezes torna-se mais difícil, porque são muitas disciplinas, muitos professores.*

*Acho que precisam de ajuda, mas eu estou aqui e ainda ninguém me solicitou ajuda e acho que às minhas colegas também não. Eles...acho...que eles...acham que sabem e às vezes não sabem e tentam deixar passar, não sei. Nunca me pediram ajuda nesse aspecto”.*

5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?

*“Não. Também acho que não. É o que eu digo, os professores sentem-se perdidos nessa área. Era necessário aí umas orientações. Por exemplo, quem os poderia orientar poderia ser pessoas dentro do assunto e com muita experiência. Também os professores deviam tirar formações, também há...tentarem também... Poucos são os professores do ensino regular que procuram formação na área da educação especial. A maior parte procuram mais na área deles para ajudar na disciplina ou da turma deles, acho eu...apesar quando eu tirei aquela formação em F havia lá uma colega que não era de educação especial, ela também se mostrou interessada.*

*Eu acho que os conhecimentos mínimos que os alunos deveriam ter depende de cada aluno e do grau da sua deficiência. É assim...o T realmente acho que ele, não é que ele vá sentir grande dificuldade no mundo lá fora, se mantiver este emprego ou parecidos. Porque se tiver um emprego que precise um bocadinho mais da leitura, do cálculo mental, ele vai sentir dificuldades, agora tudo o que seja ao nível manual desenrasca-se, pronto. No caso da R é diferente, a R já não. É mais difícil. A R já precisa de coisas diferentes do T, não tem nada a ver. Agora não te sei dizer muito bem o que é que os alunos devem ter de conhecimentos mínimos”.*

6. Na sua opinião como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?

*“Isso é difícil, não te sei responder, não te sei responder”.*

7. Sempre que possível discute-se com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação? Porquê?

*“Não, acho que não. Aqui pelo menos o que eu tenho visto não. Tenta-se aplicar...é assim dão-nos o horário, temos que tirar todas as disciplinas mais teóricas, mas pode até haver disciplinas que até lhes interessava, mas nós não lhe perguntamos se quer ir a esta ou ir àquela. Porque nós às vezes também temos que fazer os horários com os interesses dos outros professores, porque nós professores da educação especial temos que ir de acordo com os...pelo menos aqui é...temos que ir de acordo com os outros*

*colegas. Eu não sei se isso é positivo ou negativo para os alunos, porque é assim, há alunos que sabem realmente o que querem mas há outros que não e nós não lhe podemos dar tudo a escolher, porque às vezes eles podem não saber, depende, porque às vezes não se pode dar tudo a escolher, é como uma criança pequenina, não se pode dar tudo não é? Eu acho que há esses dois termos e é um bocadinho complicado”.*

8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?

*“Eles não escolheram nada. Eu fiz o meu horário, pediram-me para tirar todas as disciplinas mais teóricas, mais difíceis, como matemática que é mais difícil para eles, português, história, geografia e foi isso que fiz e depois entreguei à E. Foi a E que me pediu, foi ela que nos ajudou muito. Mas depois ela própria... o horário não ficou como eu o pus, ela própria modificou-o completamente. Modificou-o de acordo com os outros professores, ela própria disse que às vezes tem de ser assim por causa dos outros colegas. E mesmo por causa dos ateliers...”*

*Quem liderou foi a E, e ela não tem nada a ver com estes alunos nem é a directora de turma. É ela que todos os anos, é responsável pela elaboração dos horários. E como nós estávamos aqui um bocadinho perdidas na primeira semana ela deu-nos uma mão. Mas ela própria teve que alterá-lo. Eu não colaborei...ela pediu-me para fazer o horário e eu fiz mas depois ela alterou-o todo. Nem ficou nada como eu tinha feito, por isso não houve preferência do aluno nem minha”.*

9. Considera que existe conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?

*“Não, de certeza que não. Absoluta. Poucos devem ter formação para perceber o funcionamento desses alunos. Acho que se conhecermos melhor o aluno melhor conseguimos ir logo ao ponto.*

*Eu estava habituada ao ensino regular e no início, pronto, comecei a apalpar, a ver mais ou menos... porque não sabia muito bem, mas comecei a falar com os alunos, comecei a ver até que ponto eles iam. Não senti tanta dificuldade porque sou professora*

*do 1º ciclo. Eu acho que é mais fácil. Os alunos que eu tenho estão ao nível do 1º ciclo e aí consigo dar mais a volta. Eu acho que isso me ajuda. Mas depois o tempo é tudo”.*

10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Consegue um adequado envolvimento da família? Aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

*“É assim, depende. Depende da família. Por exemplo da família no caso do T, quanto menos chatear melhor. Ela sente-se muito encabulada, noto que não quer vir muito para aqui, nem conversar nem nada. Assina o que for preciso, e vem mas só é no mínimo. Por exemplo a mãe da R sim. A R tem uma irmã que está sempre aqui, está sempre a ver como está a R. A R é muito acarinhada pela família.*

*O conhecimento da família é importante para ajudar a definir o caminho. É importante porque às vezes os alunos podem-nos dizer uma coisa e até não ser muito a realidade. Porque eles às vezes podem dispersar”.*

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume ou deveria assumir esse papel na vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

*“Olha, uma boa ideia! Acho que sim. Poderia assumir esse papel, professor... não posso. Por exemplo o coordenador do núcleo de apoio educativo. Por exemplo poderia não ter turma e estar a gerir essa parte. Porque no fundo o coordenador está mais... pelo menos é o que eu vejo aqui, é o que está mais dentro dos assuntos.*

*Aqui, os alunos que eu saiba acho que não possuem nenhuma tutoria”.*

12. O PIT desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e da família? Porquê?

*“É assim, o PIT do T está baseado na formação que ele está a tirar. A R mais ou menos, a mãe está apreensiva e a R parece estar a gostar”.*

## B – LIGAÇÕES À COMUNIDADE

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

*“É assim, estás a falar de empresas? No caso do T ele está numa empresa. Mas para outros alunos não sei se será possível. Depende do aluno, mas tentar não custa nada. Mas há alunos que será difícil. Mas era bom levá-los a experimentar, não custava nada. Existe uma experiência na carpintaria e na CERCI, mas mais nada. Agora para os outros alunos não sei. Mas há pais que protegem muito os filhos e não é fácil arranjar uma coisa que eles achem boa, como por exemplo, o pai do V.*

*Não sei se há receptividade por parte das empresas porque para os alunos que apoio não precisei de procurar”.*

14. Que tipo de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

*“Não sei. É assim se for realmente preciso as professoras têm que procurar. Por exemplo para levar o T à escola de condução eu fui pedir. Tem que se pedir. Se houver um não leva-se um não, mas pode-se levar um sim”.*

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

*“Eu vou-te dizer outra vez que depende do aluno, há alunos que sim e outros que não. É assim, eu acho um bocadinho subjectivo, mas a maior parte das escolas não. Mas a maior parte das escolas eu acho que não, mas também depende do aluno que estivermos a falar”.*

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?

*“O T sim, a R não sei bem embora ela diga que gosta. A R gosta...que está a gostar muito, que faz bolos, mas que não os come, que não a deixam comer. Depois estive a fazer tapetes, mas ela gosta muito. Ela é muito meiguinha. Só quando lhe dá a fome ela muda completamente, a expressão da cara...a cor e tudo. Ela está muito bem, de repente quando lhe dá a fome...se lhe dá a fome ela não faz mais nada! A cor, ela parece que se transforma, mas é muito meiguinha”.*

## C – BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

*“Tentar arranjar protocolos lá fora para haver aquela ligação, acho que essa é a maior dificuldade, mas agora mais não me estou a lembrar”.*

18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?

*“ É assim, por vezes os pais possuem dificuldades em entender o mecanismo de funcionamento disto tudo. Por exemplo, a mãe do T...ela não entende muito bem, a gente explica-lhe e volta a explicar, para ela o T está na escola, há que acabar o mais depressa a escola para ir trabalhar. Pronto, ele está na fábrica mas para ela há protocolo...é aquilo, nem sabe o que é para aí o protocolo, a pessoa explica, explica, tenta explicar, mas....é eu acho que....é difícil de ela entender. Uma pessoa às vezes explica e tenta explicar, mas ela é difícil de fazer entender. Uma pessoa explica e ela parece que entende de uma forma diferente. Ela...uma pessoa fala do protocolo...temos isto, pronto. Para ela é...ele está a trabalhar ali e pronto. É muito ansiosa, ela quer que ele no futuro tenha trabalho para ganhar o seu dinheirinho. Apesar de que ele diz que a mãe é muito amiga dele. Só que é como eu digo, ela faz pressão. Porque no natal, eu não me esqueço disto, no natal ele ficou muito desiludido com a prenda do natal que teve dos pais. E é para ficar! A mãe deu-lhe um volante e uns pedais para ligar ao computador para aprender a conduzir! Ele ficou decepcionado! E diz ele: não gosto nada daquilo! Porque ela está...eu estive a falar com ela ...a mãe já tem a vida do T toda organizada. Ela está disposta a dar um carro, que ele já me disse. Ele diz: a minha mãe já me disse que eu um dia vou casar e vou ficar na parte de baixo da casa com a mulher e eles na parte de cima e depois futuramente eu tomo conta deles e do meu irmão. Agora tenho que tirar a carta de condução que ela depois, ajuda-me a comprar um carro. No fundo a mãe é que decide o futuro dele. E eu disse: e o teu pai? E ele: o meu pai não me diz nada. Ele diz-me que eu não consigo tirar a carta. Porque aqui quem está a fazer a pressão é a mãe. Também me disse uma coisa que eu fiquei assim... ele diz: ah, professora, eu se tirasse a carta ainda ia calar muita gente.*

*Muita gente acha, diz que eu não consigo. Porque ele sente-se. Sinto que ele se sente bem comigo, mas se alguém abre a porta e vem aqui...pessoas desconhecidas ele sente-se mal por estar na sala 2, porque a sala 2 é estar...com alunos com deficiência. E ele sente-se mal. Se estiver aqui a R, a F, ele não se integra. Eu trabalho melhor se estiver sozinha com ele. Eu só estou noventa minutos em conjunto com os outros, o resto estou sempre sozinha com ele, o que é bom. Consigo puxar mais por ele, ele abre-se mais, se estiver aqui alguém, nós vamos para o computador pesquisar coisas importantes ou então afastamos para trabalhar”.*

19. Prevê que os vossos alunos tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

*“Ai isso não sei. É assim, espero bem que sim, porque eu ganhei um carinho muito especial por estes meus alunos. Sou sincera, uma pessoa afeiçoa-se muito a eles e às vezes, ver os problemas deles... uma pessoa ainda fica mais. Espero bem que eles tenham. O T e a R merecem. O T é um menino...pelo esforço que faz e pela pressão que tem sobre ele, porque se não... se ele não conseguir vai ficar muito em baixo e aquela pressão...nem eu gostava de ter para mim. Ele é muito pressionado pela família. Ele por acaso vai-se abrindo comigo...pronto, às vezes a falar. Além de dar as aulas tento falar um bocadinho com ele para saber ...ele conta-me. Na escola de condução fizeram-lhe perguntas a ele e naquele grupo em que ele estava ninguém sabia responder e ele soube. Ficou todo vaidoso, sentiu-se valorizado. A R vai ser outro caso. Tem a família que a apoia muito. No caso do T, quando os pais faltarem é ele que depois tem que tomar conta do irmão. Já a R não. Tem dois irmãos e é muito acarinhada por eles. A irmã até a trata por Quicas. É diferente. Apesar que da parte do T, acho que tem a parte dos tios, primos que o apoiam muito e ajudam muito. E essa parte aí é importante.*

*O T se ficar a trabalhar na fábrica terá um futuro bom e podia fazer a vida como qualquer pessoa. Ainda este fim-de-semana estive a falar com os donos da fábrica, eles são amigos e conheço-os há muitos anos e falei com eles acerca do T. Às vezes vou lá para eles me assinarem as coisas do T, vou lá pessoalmente. Eles foram ao meu casamento e eu fui ao casamento deles, são pessoas espectaculares e eles falam com muito carinho do T. Eles também falam muito do irmão do T e gostavam muito dele. Mas também dizem que não querem fazer protocolo com mais ninguém porque depois afeiçoam-se. Com o T vão*

*ficar com ele, mas depois...mas depois não podem pôr lá mais pessoas. Com o T não, mas com o irmão tinham que ter mais cuidado porque ele tinha um atraso mais grave”.*

20. O que considera imprescindível fazer ou modificar de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

*“Não te sei dar resposta, porque é complexo. Pode ter as suas rupturas, mas de momento não te sei dizer”.*

## **D – PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição? D Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

*“Muito importante, acho que sim. Acho que o professor de educação especial tem um papel fundamental, pelo que estou a entender este ano tem um papel fundamental. Pelo que eu percebi aqui foi a professora F que consegui o protocolo, que foi pedir, mas foi o T que lhe pediu para ela pedir. E foi trabalhar para lá. Mas pelo que eu falei com a F ele aceitava-o mas precisava de ter seguro. Foi a escola a fazer o seguro. Para tudo isto precisou do apoio de educação especial. O professor de educação precisa de ser ágil nesse processo. Só que às vezes, nós também não temos tempo. Por exemplo, eu quando vou lá vou nas minhas horas fora do trabalho e às vezes tenho que esperar. Imagina os professores de educação especial que até moram longe, como é que eles vão andar fora das aulas a fazer contactos? Não há tempo. A não ser nas nossas horas livres, mas aí temos outras coisas que fazer, e também temos que preparar aulas, de pesquisar...não há papéis definidos.*

*O professor tem um papel fundamental no processo de transição. Tem que ajudar o aluno...como hei-de explicar...temos convivência com o aluno, ver o interesse dele, as necessidades dele, e através disso o professor de educação especial tem que encontrar ou tentar encontrar para o ajudar na sua transição. Claro que no início pronto...porque está sempre a mudar os professores, no primeiro ano estamos a conhecer o aluno, às vezes no primeiro período é quase um conhecimento. Claro que de um ano para o outro se o*



*professor for sempre o mesmo, o professor já o conhece. Mas às vezes também é bom mudar, se o aluno estiver, se não...e também para criar independência, porque às vezes estão tão agarrados àquela pessoa...e depois se ela vai embora, como é que eles ficam?”*

22. E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

*“É assim, pelo que eu entendo, posso estar enganada, não é, mas eu acho que o T vê em mim uma pessoa que confia. Quando precisa de desabafar ele abre-se comigo, pede-me ajuda...além de eu ser uma professora que está a ensinar a ler, a escrever, o fundamental, não é? Eu acho que ele sente que eu estou aqui para eu o ajudar. Eu acho que é isso que ele me mostra. Eu noto que ele desabafa. Ele diz: ó professora, não conte nada! Mas eu acho que sim...a minha relação...de estarmos só os dois também ajuda. Tanto que eu vejo que ele fica inibido quando entram mais pessoas na sala. Há crianças...por exemplo o V não tem problemas se na sala estão mais pessoas, mas com ele é muito diferente”.*

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

*“Quem costuma? É assim, depende. No caso da C a directora de turma veio falar comigo, devido às dificuldades que estavam a sentir. Foi a única. Ah! A directora de turma do T pediu-me para ver isso da escola de condução. Pediu-me para tentar ajudar o máximo, tentar ajudar. Ela também sente um carinho muito especial por ele e ele também. Ele chama-lhe a minha directora. Ele gosta muito dela. Ela também me pediu para fazer o que pudesse pelo T. A F do órgão de gestão, também sempre que precisa vem falar comigo. Mesmo nas planificações os professores não me pediram ajuda. Entregaram-me e pronto”.*

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

*“Acho que sim. Acho que em todas as áreas há essas lacunas, não é só na educação especial”.*

## ENTREVISTA IV

### A - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS

1. Considera que a vossa escola possui as condições necessárias para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?

*“Eu acho que esta escola não é muito diferente das escolas que eu conheço. Não terá todas as respostas adequadas a alunos que têm necessidades educativas especiais, que têm um currículo diferente e que além disso ainda precisam de ser preparados para a vida activa. Penso que não terá, apesar de existir, sempre uma atenção devida a estes casos. Eu penso que esta escola, como as outras, não terá todos os recursos para conduzir da melhor forma estes alunos. O que me parece é que os professores não terão assim tanta formação para lidar com estes alunos com necessidades educativas especiais, embora eu esteja aqui nesta escola há pouco tempo. Não conheço bem o pessoal docente, mas acho que de uma forma geral, em termos de formação de professores, ainda não estão sensibilizados. Trabalham na medida do que podem e do que sabem e do que conseguem com estes alunos, mas penso que lhes falta ainda mais formação para lidar com cada um destes alunos que são de NEE, que têm problemáticas diferentes. Um pode ter autismo, pode ter Síndrome de Down, outro pode ter um atraso intelectual. Portanto, penso que a formação dos professores ainda poderia incluir mais nesta área. Eu estava-me a referir a todos os professores que nas suas turmas têm esses alunos incluídos nas turmas em regime de inclusão, que lhes falta esta formação. Agora, claro está, trabalhando especificamente os professores de educação especial, uns têm especialização outros não têm especialização.*

*Eu penso que muitas vezes estes alunos têm necessidade de ir ao exterior receber um determinado... usufruir de uma determinada terapia para o seu problema. Eu penso que se essas valências que estão no exterior pudessem estar incluídas na própria escola seria uma mais-valia. Falo por exemplo na terapia da fala, que é uma necessidade tremenda que as escolas têm e que muitos alunos que possuem NEE têm essa necessidade de usufruírem de intervenção de terapia de fala, especialmente as crianças que são mais novas que podem usufruir mais com essa intervenção. Aí está um recurso que acaba por*

*ser um recurso humano mas também ligado a um recurso material, que esta escola não tem e que beneficiaria muito se pudesse usufruir desse recurso. Se calhar também outras estruturas para estes alunos poderem desenvolver algumas das suas capacidades. Aqui já iríamos para estruturas mais físicas, mais materiais, como espaços próprios para se formarem clubes, para se formarem salas de apoios para estes alunos. Penso que esta escola tem esse problema. A dificuldade em termos de espaço condiciona também a implementação destas estruturas. Depois depende também de factores financeiros, as escolas não estão muito folgadas a esse nível, mas eu penso que seria um investimento preparar estes jovens para a vida activa. Essa preparação passa pelas escolas e eles precisam de ter estruturas nas escolas, serviços... não é bem o termo serviços, é respostas que os possam desenvolver dentro das suas capacidades, desenvolver as suas capacidades atenuando as suas incapacidades”.*

2. O currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?

*“O currículo que eles têm, que lhes é modificado, que lhes é imposto, não, penso que não. Penso que, ora bem, não totalmente, embora no caso dos que têm currículos específicos, currículos individuais, vão contemplando as áreas mais práticas. Eu penso que há essa preocupação por parte de todos aqueles que lidam com esses alunos, que é prepará-los para a vida activa, dando-lhes competências mais funcionais, saber ler e saber escrever principalmente e saber algum cálculo e ter algumas competências de autonomia. Penso que todos se preocupam com isso, mas tem a ver com uma integração na vida. Agora se os prepararmos para serem, terem algum sucesso a nível de um emprego.*

*Como a pontualidade, como a assiduidade, como o relacionamento interpessoal e as outras competências mais técnicas. Nos professores do ensino regular tenho dúvidas se haverá esse conhecimento dos professores, o que é que se faz no mundo do trabalho, o que é exigido no mundo do trabalho. Não sei até que ponto é que essas competências são trabalhadas nesses alunos. Penso que as pessoas conhecem e sabem, porque nós todos trabalhamos. Ora, até que ponto elas são trabalhadas... nós também estamos a falar de alunos com muitas dificuldades, com alunos que se calhar nunca vão conseguir ter um trabalho autónomo numa empresa. Estou-me a lembrar por exemplo do V, do que tem a*

*Síndrome de Down. Não estou a ver esse aluno a ter um desempenho profissional numa entidade empregadora sem ser de uma forma protegida. Parece-me que ele não tem autonomia, não tem capacidade que lhe permita ter essa, estar nessa situação. Poderá vir a ter um emprego, mas sempre um emprego muito protegido.*

*Eu acho que esse alunos devem estar... o currículo deve contemplar e privilegiar o estar no mundo do trabalho, passar bastante tempo numa determinada área profissional, numa determinada actividade profissional, por exemplo numa cabeleireira, se verificarmos que o aluno tem vocação para essa actividade profissional e se tiver capacidade para isso, eu acho que o currículo deve privilegiar essa área, dois, três dias. Às vezes eu penso que há o receio de três dias fora da escola, três dias num salão de cabeleireiro! Eu penso que passa por aí. Acho que é mais proveitoso dar-lhe outras competências do que o estar na escola, porque o estar na escola depois dá-lhe a outra parte, o desenvolver a escrita, a leitura e as outras competências que aí são trabalhadas. O estar numa situação real que futuramente pode vir a ser uma situação onde o jovem esteja inserido”.*

3. Pensa que existe a necessidade da definição de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?

*“Um currículo de competências que reflecta as competência no mundo laboral. Acho que sim, eu acho até que esse currículo, o ir preparando sempre para a vida activa eu acho que deveria ser transposto, estou eu a dizer, nunca ouvi ninguém dizer isto, penso que isto é feito de uma forma informal. Eu acho que até aos outros alunos que não são de NEE, todos eles beneficiariam desta, de uma certa formação que fosse dada em jeito de inclusão curricular nas aulas pelos professores, beneficiariam de uma certa formação ao nível de competências que são necessárias para a vida activa. Penso que os professores falam isto e dizem: ó meu amigo olha lá, tu se chegares sempre assim atrasado o que é que será de ti um dia? No trabalho achas que há algum chefe, algum patrão que tolere que chegues atrasado? Como é? Tens vindo a faltar. Achas que num emprego isso é tolerável? Isto é feito de uma forma informal, mas penso que ter um currículo que siga estas competências e que sejam trabalhadas com os alunos...*

*Eu penso que a directriz deveria partir do ministério da educação, porque se não partir do ministério da educação é sempre uma coisa local. Uma escola pode desenvolver isso e outra não. Como os projectos de educação sexual, há escolas que já desenvolvem, já*

*desenvolveram há muito, outras não desenvolveram nada, umas desenvolveram apenas isto ou aquilo, mas se vier uma directriz de cima em jeito de directriz, todos desenvolvem ao mesmo tempo, e acho que é isso que fazia falta”.*

4. Os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?

*“Os professores têm alguma dificuldade nisso. Remetemos ainda para ao aspecto da formação. Acho que os professores até podem ter boa vontade, mas muitas vezes querem ensinar, querem desenvolver as competências naquele aluno, mas também não sabem muito bem como. Portanto, penso que falta aqui alguma formação, e voltamos à formação inicial dos professores e à formação contínua, acho que deveria estar sempre presente na vida dos professores e sempre de uma forma concreta, porque os professores fazem formação. Muitas vezes estas questões são práticas. Como é que vou adaptar o currículo ao aluno que não sabe ler, tem muitas dificuldades ainda no cálculo, como é que eu vou fazer isso com estes alunos, como é que eu vou adaptar um currículo a essa situação? São coisas práticas e acho que é aí que reside a dificuldade. Parece-me que as formações de professores não são muito voltadas para estas coisas práticas. Muitas vezes eu ouço as pessoas dizerem: fui a uma formação da CIF. E então, gostaste? Aprendeste? Oh...oh...e foram formações longas”.*

5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?

*“Penso que passaria por saírem da escola sabendo ler e sabendo escrever e sabendo minimamente interpretar mensagens. Acho que isso nem sempre acontece. Esses alunos ainda têm muita dificuldade em ler e em escrever. Saem do nono ano e ainda não conseguem escrever.*

*Competências ao nível de autonomia e de defesa pessoal, segurança pessoal. Penso que privilegiar essa parte com o máximo de autonomia possível, saber apanhar um autocarro, saber-se orientar na cidade ou na região onde mora, saber lavar, vestir-se sozinho, saber fazer compras, são coisas que previnem a autonomia e a segurança pessoal”.*

6. Na sua opinião como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?

*“Não é uma pergunta fácil. Também não tenho resposta para isso. Mas acho que deveria haver para as pessoas se organizarem, mais uma vez acho que deveria haver aqui um guião de como lidar, de como actuar, como desenvolver o currículo de um aluno com NEE. Um guião não sei se faz sentido também, mas um guião vindo de cima, que fosse universal para todos os estabelecimentos de ensino, mas que só variasse no grau e no tipo de deficiência daquele aluno. Este aluno deve ter este e aqueles apoios, deve-se trabalhar estas e aquelas competências, deve haver esta articulação entre todos os técnicos. Não sei bem, mas se calhar passar por aí, por uma coisa mais sistematizada, senão depressa caímos no que se faz de maneira informal. Não é que não deixa de ser...nós fazemos muitas coisas informalmente que não deixam de ter a sua eficácia, a sua validade, mas penso que assim as coisas poderiam ter outro resultado”.*

7. Sempre que possível discute-se com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação? Porquê?

*“Bom, aqui nesta escola apercebi-me do caso, por exemplo de um aluno, do V, que tem Síndrome de Down, que houve essa preocupação em incluí-lo, ele tem um currículo específico, mas tem na sua carga horária e dentro das disciplinas que frequenta, parece-me que frequenta as aulas de TIC. Porquê? Porque ele gosta muito dessa área de informática. Percebi nessa situação que, portanto, que houve esse interesse em que aquelas aulas, em que o aluno frequentasse realmente essas aulas. Nas restantes situações penso que a decisão quanto às aulas que o aluno frequenta, as disciplinas, como é que deve ser o currículo, a forma como é fragmentado, penso que essa decisão passa muito pelo professor, não tanto pelo aluno. Embora seria, claro está, uma mais-valia que isso fosse discutido com o aluno, se fosse tentando perceber isso com o aluno, o que nem sempre é fácil”.*

8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de

decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?

*“Nos alunos com PIT, a escolha nem sempre foi de acordo com o aluno. Teve a ver com as possibilidades que existem. Por exemplo a CERCÍ foi uma saída. Não temos muitas alternativas para já”.*

9. Considera que existe conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?

*“Eu penso que não. É preciso perceber a forma como o aluno é, para agir da melhor maneira e perceber que está naquele estágio de desenvolvimento cognitivo e que isso lhe acarreta também, se calhar uma emocionalidade diferente e penso que não há bem esse... acho que há falta de formação dos professores de uma maneira geral. Acho que se devia investir na formação.*

*Se há formação? Bom, é possível que haja formação específica dada por algumas entidades. Os professores quando recorrem ao psicólogo da escola é porque o aluno está a revelar problemas de comportamento, e então perguntam como é que devem actuar, ou porque anda a fantasiar, dar-lhe agora para inventar, mente. É esta a preocupação dos professores e não propriamente em termos cognitivos.”*

10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Consegue um adequado envolvimento da família? Aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

*“Nesse ponto de vista sim há preocupação em perceber junto dos pais o que é que o jovem mais gosta, onde é que ele poderia ser bem recebido e o que podia fazê-lo satisfeito, qual seria a actividade, para que ramo é que poderíamos enveredar. Penso que há essa preocupação, mesmo até dos directores de turma que têm esses alunos com NEE. Há essa preocupação, mesmo para definir a área profissional. Penso que cada vez mais tende a haver essa preocupação”.*

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume ou deveria assumir esse papel na

vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

*“Eu penso que essa figura deve ser o professor de educação especial. Eu, sinceramente, não vejo necessidade em termos um professor tutor para ter essa função. Eu acho que a figura ideal para fazer essa ponte entre a comunidade, a escola e o aluno, é o professor de educação especial. Acho que deve deixar de ter...o seu papel não é individual, estar com o aluno, de lhe dar, de intervir com o aluno nas dificuldades que ele tenha. Acho que é mais do que isso. Acho que é articular com toda a comunidade, com a família, com a entidade onde está, onde poderá vir a desenvolver uma actividade profissional ou uma situação de PIT, com centros de saúde, com centros de emprego. Acho que o professor de educação especial deve ter esta função dinâmica.*

*Os professores focam isso. No seu horário já deveria ter um tempo para fazer este trabalho de articulação. Acho que sim. Aqui não têm. Acho que era importante”.*

12. O PIT desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e da família? Porquê?

*Os PIT's não correspondem ao ideal. Todos queríamos mais, mas as dificuldades são muitas. Nós não temos as condições humanas, alguém direccionado e preparado para desenvolver um trabalho dinâmico nesse sentido e por parte da comunidade estamos sujeitas a alguma discriminação.*

## B – LIGAÇÕES À COMUNIDADE

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

*“Não muito. Há um que está numas urnas, é o T, que é uma experiência laboral. Eu acho que isso é fundamental. São as tais experiências laborais em que se vai testando qual é a vocação do aluno, qual é a sua aptidão. Porque perguntarmos a um aluno ou irmos tentando perceber o que é que ele gosta, também não é um processo muito fácil porque, por um lado, o aluno nunca fez nada na vida a não ser estar na escola. Tirando um ou outro caso que teve alguma experiência no natal ou nas férias grandes do verão onde foi para a carpintaria do vizinho, ou para a oficina de mecânica do pai...aí pode mostrar algum feedback se gosta ou não daquela área profissional. Tirando esses casos, a*



*maioria dos alunos não sabe do que gosta e do que não gosta, de maneira que inclui-los em actividades profissionais em determinadas empresas ou em determinadas entidades, é uma mais-valia. Ao fim de dois períodos ou ao fim de um ano, avalia-se se o aluno gostou ou se não gostou e também se avalia qual é a vocação do aluno e que aptidão é que tem. Essa experiência deve ser feita logo no 5º 6º ano de uma forma gradual. Mas mesmo sendo uma criança com dez anos, onze anos, e se tiver uma adequada supervisão, se for acompanhado nessa entidade, para fazer essa experiência laboral, penso que isso é uma mais-valia, até porque motiva o aluno, torna-o mais realizado, acho que isso seria importante.*

*Eu penso que há alguma receptividade. As pessoas fazem-no mais para colaborar com a escola. Não digo que haja uma total receptividade. Há uma receptividade forçada, diria assim, para colaborar com a escola, para não dizer um não à escola e lá vão assinando protocolos. Mas eu penso existem algumas barreiras”.*

14. Que tipo de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

*Poucas ligações conseguimos estabelecer, mesmo porque aqui na escola só conseguimos uma empresa que tem lá um aluno. Considero que poderia haver mais se houvesse aqui na escola pessoas com papéis definidos para fazer a ponte com o exterior.*

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

*“Se calhar não são. Não são proporcionais, se calhar são inferiores às necessidades desses alunos. Não sei bem nessa questão as necessidades...eu penso que não são proporcionais, são inferiores. Lá está, porque as entidades exteriores mostram essa receptividade, mas mostram de uma forma forçada, não há ainda naturalidade”.*

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?

*“A CERIC parece-me que não está a conseguir agradar a todos os alunos e famílias. Há um aluno que não me parece estar bem lá. O X gosta de lá estar e que se sente satisfeito. Portanto, isso é positivo. Agora, dá-me ideia e posso daí tirar esta conclusão, que ele estará, se calhar foi uma boa aposta uma vez que o aluno gosta de ir e parece-me que não falta e está contente e satisfeito. Poderia dizer... está adequada à actividade ao seu perfil. Quanto ao aluno Y, tenho mais dúvidas, porque já não demonstra tanto.*

## C – BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

*“Eu penso que esses alunos não sairão assim tão bem preparados. Penso que o maior problema é a formação que eles tiveram e que plano de transição para a vida activa, que, não sei até que ponto é que lhes trouxe a preparação desejada em termos de autonomia, de leitura, de escrita...enfim, as competências que eles necessitam. Claro que cada um tem as suas limitações e não podemos esperar muito, por exemplo, de um jovem que tenha o Síndrome de Down. Não podemos esperar que o V tenha o mesmo desempenho que o T, ou a R. são casos diferentes, mas não sei até que ponto é que estes planos estarão assim bem pensados, para que estes jovens aprendam. Deveria haver desde logo uma exploração numa área vocacional, ver o que mais interessa ao aluno e investir numa determinada área, ajudá-lo a aprender determinadas tarefas, ainda que mecanizadas, de uma determinada profissão”.*

18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?

*“Eu penso que os encarregados de educação, os pais, eu penso que as expectativas que eles têm, porque são baixas, acabam por depois na prática de não ter uma atitude mais activa de forma a que preparem um futuro melhor aos seus filhos. Claro que os profissionais que lidam de perto, os mais especializados, que lidam de perto com os seus filhos, podem também fazer aqui um trabalho de organização, de orientação. Podem dizer: olhe, o seu filho não vai dar para médico, o seu filho não vai para a universidade, não vai para a escola secundária, mas olhe que ele pode ter a sua vida autónoma, pode desempenhar determinadas tarefas. Portanto, este trabalho de sensibilização dos encarregados de educação, dar-lhes algumas ferramentas para eles também actuarem da melhor maneira com os filhos, acho que também é um trabalho importante. Não sei também até que ponto ele é assim feito. Deveria ser feito por todos aqueles que têm obrigação de o fazer. Por todos os especializados, por todos os recursos humanos que*

*lidam com os jovens desde os professores, técnicos de educação especial, psicólogos, enfim, toda a equipa que trabalha com os jovens”.*

19. Prevê que os alunos X e Y tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

*Os deficits são mais ao nível cognitivo, mas isso não impede que ele não consiga realizar este trabalho com alguma eficácia e eficiência e ter uma vida ajustada. A R poderá eventualmente ter mais problemas...”*

20. O que considera imprescindível fazer ou modificar de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

*“Eu acho que já foquei isso. A formação dos técnicos que trabalham com os alunos, o envolvimento de todos, a comunidade perceber que também tem que fazer a sua parte e abrindo as portas a estes jovens na medida do que lhes é possível, eu acho que são peças que ainda precisam ser aí muito oleadas”.*

## **D – PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição? Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

*“Acho muito importante. Acho que é das peças mais importantes. Acho que ele é o motor, porque é o professor de educação especial...não digo que seja o responsável por aquele aluno, porque os outros professores também têm a sua responsabilidade e os pais também, mas o técnico de educação especial, pela formação que tem, e porque também é uma tarefa que lhe está contemplada na própria legislação, acho que o trabalho que ele faz, disso dependerá muito um bom PIT. O ele valorizar uma boa preparação para a vida activa e a forma como essa preparação é feita e é delineada, acho que é fundamental para que se minimize os deficits daquele aluno e minimize o comprometimento futuro daquele jovem na sociedade. Acho que o professor de educação especial é a pessoa privilegiada para montar este sistema.*

*Deve fazer a ponte com a comunidade que recebe o aluno, com a entidade que o recebe, cuidar de uma boa integração na entidade exterior; delinear as tarefas em conjunto com o responsável da entidade; delinear as tarefas e as competências que o aluno é capaz, ou pode ser capaz de executar; cuidar durante todo este processo, da motivação do aluno, cuidar da assiduidade, cuidar dos hábitos de trabalho, que no fundo são hábitos de vida. Portanto, o papel do professor de educação especial é o de fazer a ponte com a entidade e ao mesmo tempo também ir avaliando o aluno, o seu interesse, a sua motivação e a sua evolução”.*

22. E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

*Tem todo um trabalho de acompanhamento, de sensibilização, de orientação e de informação. Tem tido um papel dinâmico.*

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

*“Quem normalmente pede ajuda ao professor de educação especial são os outros colegas, os outros professores que sentem algum aluno com dificuldades, que entendam que podem ser de necessidades que necessitem de uma medida educativa especial. Eu penso que quem muito pede ajuda aos professores de educação especial, são os outros professores. E os pais também.*

*Os pais não pedem ajuda directamente, pedem por outra via, junto do professor titular de turma, ou junto do director de turma. Os pais não solicitam assim tanta ajuda. Relativamente aos professores, a ajuda solicitada é para a realização dos testes por parte dos professores a este tipo de alunos. Que tipo de testes eu vou dar a este aluno? Como é que eu lhe vou fazer o teste? O que é que eu vou fazer com o aluno que não faz as mesmas coisas na aula? Como é que eu lido com esta limitação? Acho que o professor de educação especial é solicitado a ajudar e a responder e dar alguma orientação nesse sentido.*

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

*“Acho muito importante. Não tinha pensado nisso, mas acho que sim, acho que era muito importante. Aquilo que se falava há um pouco de haver orientações mais estruturadas para estes planos de transição serem mais bem sucedidos...acho que havendo a figura de um coordenador, de uma pessoa que desse orientações, directrizes definidas atempadamente mesmo aos técnicos de educação especial e a toda a equipa que vai trabalhar com aquele aluno, acho que esse trabalho que seria muito importante. Se calhar já é feito noutros países, lá fora...”*

*Acho que o professor de educação especial seria uma pessoa interessante nesse sentido. Tinha que ser um professor de educação especial para esta área, para este trabalho, com esta função. Porque senão acabava por fazer tudo e não fazer nada. Portanto, acho que essa figura deveria ser só para isto, só para isto.*

*O professor desenvolveria essa visão, esse conhecimento. Avaliava a situação do aluno, as suas capacidades, as suas limitações, explorando uma área vocacional do seu interesse ou que seja possível executar em função do perfil do aluno e pôr essa exploração do aluno no terreno a funcionar, desde fazer os protocolos, entrar em contacto com a família, providenciar o envolvimento da família, fazer a motivação do aluno, e depois todo o trabalho de acompanhamento da implementação desse PIT. Um trabalho que falta é articular com toda a equipa que lida com...valorizar estes planos de transição, dar o devido enfoque a estes planos de transição, acho que era importante”.*

## ENTREVISTA V

### A- ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS

1. Considera que a vossa escola possui as condições necessárias para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?

*“Ao nível financeiro penso que não, isso é um problema em muitas escolas e não só nesta, não é?”*

*Em termos de recursos humanos, acho que o coordenador do EE não deve ter componente lectiva, começa logo por aí. Há outros departamentos que os professores têm dispensa da componente lectiva como o coordenador do 1º ciclo e do pré-escolar e o EE. A coordenadora de EE tem alunos e tem a coordenação e não devia porque com os PIT têm que haver muitos contactos e muitos protocolos e muitas reuniões que não são possíveis realizar, e eu acho que a coordenadora da EE deveria estar presente e acompanhar essa situação. Além do professor de EE deveria haver uma pessoa só que supervisionasse isso tudo. Assim como no agrupamento o próprio órgão de gestão deveria ter um assessor ligado também à educação especial. Não é só a coordenadora, deveria haver um assessor na parte administrativa e haver também nos serviços administrativos um funcionário ligado a essa parte. Porque eles vão fazendo o que a gente lhes diz só que não estão dentro dos assuntos e é mesmo fazer algum tipo de recados que lhes mandam...se tivessem dentro dos assuntos seriam mais fáceis. Porque é assim, nós no SASE...isso envolve muitas coisas com o SASE e elas estão ligadas aos materiais e equipamentos, se soubessem, se houvesse um que também estivesse ligado às empresas e à parte económica, aos recursos e projectos, acho que deveria haver no agrupamento sempre uma pessoa no administrativo ligado a isso e para resolver a parte financeira e económica porque os PIT têm sempre que envolver os materiais e custos e verbas e transportes. No nosso agrupamento o que falha mais e que é mais flagrante são os transportes que não há transportes para nada. A DREN diz que é com a câmara. A câmara diz não. Não sei”.*

2. O currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?

*“Penso que não. E pelos conhecimentos que tenho é assim em qualquer escola (risos). São poucas as escolas que tem um PIT de acordo com o mundo real.*

*Porque o PIT precisa de muitas coisas para além de ...isso para desenvolver certas coisas é preciso a comunidade no geral. Nem todas as pessoas estão abertas a receber esses alunos. Por isso se não tivermos abertura para receber e para desenvolver estas competências...é difícil. Eu acho, que isso também se deve à organização da escola, os professores ficam sozinhos e se o coordenador tivesse dispensa e apoiasse essa parte e desse essa parte da supervisão e o atendimento e a ajudasse a elaborar os PEI, procurar respostas. Acho que o director do agrupamento também tem um papel fundamental. Normalmente não tem tempo para a EE. E por vezes também não estão dentro do assunto. Porque a EE só funciona bem quando o director e gestão estão muito dentro dos assuntos.*

*Há directores de agrupamentos de escolas muito dinâmicas onde há inclusão, onde se fazem trabalhos muito bons e tem que ser sempre o director e a gestão que sempre ter o papel de dinamizadores. Claro que os professores de EE e os directores de turma são peças fundamentais mas se o director não for ele o dinamizador e não estiver sempre nas reuniões se não souber o que é que se passa qualquer coisa que falha não...quando a direcção estiver dentro dos assuntos isso funciona muito bem quando não está... mas há dois tipos: aqueles directores que não lhes interessa e dão carta-branca e as pessoas vão fazendo e aqueles directores que são contra a inclusão e aí é muito complicado.*

*Quanto às características do currículo acho que deve privilegiar as competências sociais e mesmo as competências a nível prático. A autonomia a gestão do dinheiro, a gestão do horário, dos transportes, coisas ao nível social e muito práticas”.*

3. Pensa que existe a necessidade da definição de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?

*“Não é bem um manual para todos os alunos, porque todos os alunos não vão atingir, pode é haver uma referência, um caderno onde tem vários tipos de actividades e vários tipos de competências e nós vamos ali e de entre aquelas todas, escolhemos aquelas que servem para os nossos alunos. Mas isso já vai havendo, porque aqueles livros...aqueles que eu gostei mais em português, porque também há muitos bons em*

*espanhol mas os que eu gostei mais foi de um ...e que ainda hoje se mantém muito úteis são aqueles da CERCI...não sei das quantas... que é se soubera quem me ensinara, onde tem a parte mais teórica que foi dos livros todos aquele que eu gostei mais. Eu adorei aquele livro. E tem uma parte muito prática onde nós vamos ali e vemos. Ele já tem uns anos. Tem muitos anos mas ainda hoje aquilo está sempre actual, porque esses meninos não deixam ...um menino que tenha uma deficiência mental há trinta anos atrás não é diferente dos que tem deficiência mental hoje. Os ambientes é que são diferentes, mas as características gerais normalmente são dentro daquela linha, depois há aquelas especificidades de uns para os outros e nós ali vemos ao nível da autonomia pessoal, da vida diária, da socialização, vemos tudo por idades e eu no início para elaborar os PEI e os programas, ia sempre lá, agora já nem tanto. Aquele manual era feito para meninos que estavam em instituições. Deveria haver dentro daquele género que tivesse também...*

*Acho que deveria haver sempre um ano final em que o aluno, embora supervisionado, já tinha que ter mais...aquela fase ... havia de haver um ano de transição, onde ele largasse a escola aos poucos e entrasse na empresa aos poucos e as famílias também acompanhassem o processo e as empresas...e as empresas, claro. Se noutros concelhos há essa disponibilidade, aqui também deveria haver agora o papel é da educação especial e das escolas que...se não houver por parte da escola, das famílias e dos pais... Por exemplo, nós em F, não há associações de pais dentro desta área, não há associações ao nível dos professores para trabalhar na comunidade, ao nível de seminários de formação... nós aqui em F não temos, e essa parte é que faz o elo de ligação para as empresas e para os pais e para a escola. Porque nós por exemplo, vemos concelhos nos distritos de B, em L, em L muitas vezes, sim senhor por intermédio das Cerci, mas outras vezes por intermédio das empresas e das escolas. Claro que eu quando fui a L à conferência internacional, foi lá uma escola de É ou B que tem uma unidade de surdos e inclusivamente um taxista que faz o transporte dos meninos foi integrado nos cursos de língua gestual que todos os anos fazem na escola e tanto os alunos como os professores, como auxiliares e famílias podem fazer aquele cursinho, e o taxista sabia que havia aquele curso e então candidatou-se, perguntou se podia, e eles ficaram todos contentes porque mostrou receptividade para comunicar com os alunos que transportava diariamente. Depois há os vizinhos, há o senhor do supermercado, as cabeleireiras, pessoas fora da comunidade que não lidam com os meninos e vão fazer isso com os surdos. Ora o que aconteceu? Os pais têm uma associação muito dinâmica, a directora*



que eu ouvia falar aquilo...transpira educação especial por tudo quanto era lado. É preciso transpirar educação especial...tudo e inclusão por todo o lado e incute a inclusão a toda a gente e é o que ela diz, quando há um ano de colocação. Há concelhos em que chegam os professores novos, fazem passeios, mostram monumentos e tudo. Eu normalmente mostro a escola inclusiva, as nossas salas de aula, as turmas, os meninos que temos e os ateliers que temos, e oficinas para dar resposta a estes meninos, àqueles e aqueloutros, porque temos estes que são surdos, aqueles que têm deficiência mental, paralisia, unidades de autismo. Eu mostro-lhes essas realidades todas antes de eles escolherem as turmas e os horários e isso tudo. Isso é que é um director dinâmico para dar resposta aos alunos todos. E as associações reúnem com eles e as associações de pais são parceiros e nessas associações de pais também estão os pais destes meninos de educação especial, e depois naquelas que foi muito contestado, aqueles conselhos gerais e o que substituía a assembleia-geral do agrupamento que agora me falha o termo, foi muito contestado ser menos professores e haver muitos pais. É nessas pessoas que a autarquia e os pais podem-se meter nas empresas. Para isso tem que ser tudo muito bem articulado. Na antiga assembleia...se essas empresam e aos pais desses meninos não estiverem lá como é que vão defender os direitos desses meninos? Não é? Claro que não estar só pais de meninos de educação especial, mas há pessoas da comunidade que estejam abertas a esses...cada agrupamento nessas reuniões da assembleia deveriam realmente de estar lá representados e os pais mais do que ninguém. Por exemplo, um representante das empresas locais, um representante dos pais que poderia ser um pai com alunos nessas circunstâncias ou outros. Temos que ter pais dos outros, alunos todos também, de todos os tipos de alunos. Daqueles tipos de alunos que pais que tenham experiência com famílias de bairros pobres ou disfuncionais ou assistentes sociais ou coisa assim...temos que ter pais representativos de todas as camadas de alunos do agrupamento. E temos que ter pais que também, que também há sempre, se não é um é outro que até tem a quarta classe ou até nem tem estudos mas que são dinâmicos e querem o melhor para o filho deles. Podem não ter tanto traquejo ao nível cultural mas sabem que na prática e no mundo do trabalho o que é que é preciso. E deve haver pais de todos, não é só aqueles pais que vão para ali todos vaidosos porque faço parte disto e daquilo e gostam...claro que tem que ter pais dinâmicos, tem que ter pais com cultura, mas tem que ter pais conhecedores do mundo do trabalho. E por exemplo, no caso de F o presidente da comissão industrial e comercial

*daqui acho que é uma pessoa fundamental, porque ele mais do que ninguém poderá ajudar a escola a contactar as empresas, porque eles são os parceiros ...*

*Por exemplo, os PIT desenvolvidos no âmbito da CERCÍ não sei se no futuro terão oportunidades no mercado de trabalho, não faço ideia. Conheci um menino já há muitos anos que tinha estado numa CERCÍ em A e ele saiu de lá mais ou menos com vinte e quatro anos e aprendeu a fazer a actividade que ele escolheu e tinha muito jeito para tecelagem. E então fazia tapetes, mantas, fazia muita coisa e mesmo em tecido, em linho e em algodão. Fazia trabalhos muito giros e tinha muitas capacidades e vendiam os trabalhos dele. Ele fazia enquanto esteve na escola e depois foi para a CERCÍ. Esteve até essa idade e lá trabalhava só que quando atingiu a idade de sair da CERCÍ não houve aquele cuidado de arranjar uma empresa, quer dizer ele até teve uma empresa que até recebeu benefícios do estado e enquanto a empresa teve esses benefícios o menino teve emprego, acabou aquele benefício, o menino foi mandado embora. Não há fundo de desemprego não há nada, a empresa só o manteve lá enquanto recebia as ajudas do estado e os benefícios, Quando isso acabou o menino foi embora para casa e está em casa com a mãe. E a angústia da mãe é não haver no mercado de trabalho quem o aceite, porque ele era um bom profissional dentro daquela área. Só que não conseguia arranjar trabalho. Depois a família fica sozinha com os meninos. Por acaso aquela mãe estava em casa, bordava, era bordadeira, era artesã e pronto e o miúdo também trabalhava e ajudava, depois também bordava e assim, mas há angústia dela porque andou tantos anos na escola e que não o preparou e agora estava em casa, não ganhava. Ajudava o pai a pôr batatas ou isto ou aquilo e ele que tinha tanto jeito para uma coisa estava ali em casa. No fundo a mãe sentia ali um peso e sentia-se revoltada, mostrava a revolta dela contra a escola contra as empresas, contra toda a gente porque realmente acreditou que o menino ia todos os dias para A e vinha sabia fazer, e muito bem, que tinha trabalhos em exposições e tudo e depois acabou por ficar em casa... e claro que ela passa a mensagem que as pessoas têm das pessoas de educação especial não funciona. Só funciona quando os meninos são apoiados pela professora de educação especial. Alguns professores acham que é mesmo isso”.*

4. Os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material

em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?

*Os professores precisam de ajuda. Um menino que precise de andar mais na rua e vai andar mais na rua com quem e a fazer o quê? Nós não temos mais recursos para nada. Temos o seguro, mas por exemplo, se quisermos fazer um certo tipo de actividades de vida diária ou de culinária ou de jardinagem ou nós pomos do nosso dinheiro ou pedimos aos pais para colaborarem, que nem todos colaboram. Há pais que colaboram muito bem mas há outros que não e depois ficamos limitados por isso. Às vezes quando há escolas mais dinâmicas que têm dinheiro, às vezes poderiam fornecer verbas. Para a EE não é fácil as pessoas disponibilizarem verbas Não é muito fácil.*

*E há professores que recebem um aluno de NEE e desdobram-se, procuram e lêem e fazem formação... isso há. Mas agora também há aqueles que acham que não são professores de educação especial e que se vêm limitados e vão perguntando e tal...mas acham sempre que não são eles que fazem essa tarefa”.*

5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?

*“Não têm. Não fazem a mínima ideia. Não conhecem, não conhecem mas tem que passar a conhecer. E isto é com debates, com seminários. Aliás eu acredito, não sei se é verdade ou não, mas já tenho quase 30 anos de serviço tanto como no regular como no especial quase sempre tive alunos com deficiência mental e aquilo que tenho visto e acredito é que os professores não fazem a mínima ideia o que é trabalhar com alunos com deficiência mental. Não sabem o que é que eles querem, quais são as suas características, o que é que eles gostam de fazer, o que é que eles precisam. Não sabem como aprendem, muito menos sabem o que é que eles conseguem atingir e acreditam que vão ser sempre os coitadinhos, que têm que ter sempre ajuda e que muitas vezes não é sempre esse o caso, porque há alunos desses que podem fazer um trabalho autónomo embora supervisionado.*

*Tem que se trabalhar muito bem a autonomia e a socialização, muito mais do que a parte académica. Primeiro temos que trabalhar a parte afectiva em ligação às pessoas que o rodeiam para eles acreditarem que nós estamos lá para os ajudar. Criar laços afectivos fortes criar hábitos de trabalho. Trabalhar a autonomia e a socialização e a partir daí é que partimos para a parte académica com sentido, que às vezes é mais funcional. Outras*

*vezes há meninos com deficiência mental até moderada que chegam a aprender a ler e a escrever. Claro que lêem e escrevem de uma maneira sem saberem bem o seu sentido.*

6. Na sua opinião como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?

*“Aquele trio da direcção órgão de gestão...a educação especial...no órgão de gestão pode ser um assessor. O órgão de gestão com a ajuda de um assessor. É como o presidente da câmara que tem um assessor para o pelouro da educação. O director tem só uma pessoa que só trata da educação especial mas não deixa de o director estar presente nas reuniões. Vi uma vez uma directora que dizia mesmo: eu tenho uma assessora e na educação especial tenho um grupo fantástico, não é que eu não confie nelas mas eu estou presente em todas as reuniões. Não para vigiar ninguém, nem eu sou melhor que eles, mas assim eu fico a saber de tudo o que se está a passar. Aquela parte que tem que ir para o terreno para arranjar isto ou aquilo...isso e a dificuldade disto ou daquilo, isso fica por minha conta, aquilo que elas precisam eu estou e tomo as minhas notas e depois vou por trás e faço o contacto com este e com aquele.*

*No meu agrupamento não há essa organização. A coordenadora tem alunos... não pode. E no órgão de gestão não tem ninguém direccionado especificamente para a educação especial. Mas parece-me que já sentiram essa falta, não sei se têm possibilidade de o ter ou não, mas era bom que tivessem. Mas também não devemos esquecer que é necessário um tutor para o aluno. O tutor faz a articulação entre a escola e a família.*

7. Sempre que possível discute-se com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação? Porquê?

*“Não. Penso que isso é em quase nenhuma escola. Os professores falam entre eles e falam com o encarregado de educação, ao aluno em si penso que não, lhe dão a escolher. Fazem de acordo com as preferências que nós julgamos que sejam dele, mas dar-lhe a escolher para construir o PEI e o PIT... penso que...o PIT, vão fazendo, as áreas que eles gostariam de exercer. Para elaborar o PIT, sim, penso que se trabalha com o aluno, agora as disciplinas que ele irá ir ou não, não. Mas acho que o aluno deveria participar em tudo, aliás ele deveria ter a noção do que é que está a ser feito e o porquê. Debato-me com isso. Há outros interesses por trás. Nem devia dizer isto!*

8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?

*Devem ser os três. Isso foi delineado no final do no passado. Pelo menos a B foi delineado no final do ano passado. As escolhas não sei como é foram feitas. Sei que foram feitas no final do ano passado. A V iria para o mesmo CAO que iria a B, mas a encarregada de educação não quis e depois neste início do ano tentamos ver os recursos que tínhamos aqui na escola e achamos mais adequado o bar. No ano passado estive na área da limpeza e gostou. Só que não convinha fazer outro PIT igual.*

*A escolha do PIT da V foi feito de outra maneira porque a mãe não concordou que ela fosse para a CERCI. Quem decidiu foi o núcleo de educação especial em concordância com o encarregado de educação. Ao nível da CERCI como foi elaborado no ano passado não sei mesmo.*

*Os alunos penso que não participaram nessa escolha, aliás aquilo foi feito muito no final do ano lectivo e os alunos já não estavam cá na escola, já estavam de férias”.*

9. Considera que existe conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?

*“Penso que não. Penso que não. Podem ter algum conhecimento, mas profundo, penso que não lhes é transmitido. Aliás eles têm muita dificuldade às vezes em saber distinguir o desenvolvimento cognitivo e todas essas áreas. Alguns professores têm alguma dificuldade.*

*“Os professores especializados, possuem melhor conhecimento. Penso que sim mas também há professores que não são especializados que também estão muito dentro dessas problemáticas. E professores titulares de turma, directores de turma, mas sei que há directores fantásticos que fazem os PEI's, fazem tudo. Coordenam todas as reuniões e o professor de EE só ajuda. Mas também a maior parte não faz esse trabalho e nem sequer quer saber. Só fazem a disciplina deles. Agora eu já tenho contactado com pessoas espectaculares.*

*A formação não há, mas vai havendo”.*

10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Consegue um adequado envolvimento da família? Aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

*“É o principal recurso, só que é assim: há famílias que estão informadas até acreditam e muitas vezes não chegam a aceitar muitas vezes a deficiência, e acham que eles são normais, e que eles vão conseguir muita coisa. Mas também há famílias... nós é que devemos ajudá-los e tentar trabalha-los de maneira que eles acreditem que isso é possível, se que para isso nós temos que os orientar, dar-lhe sugestões. Há pais que aceitam que os orientem, há outros que não.*

*Nem toda a gente aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor esse caminho. Eu já tenho tido famílias muito boas que os meninos têm conseguido ir muito longe porque causa da família, e outros nem tanto até com mais capacidades. Mas tive vários alunos que os pais tem eram cinco estrelas, colaboravam com tudo, tudo... tudo o que eu dizia e tudo o que fosse combinado, tudo o que a gente pensava, a gente conseguia fazer tudo e às vezes até mais do que pensava, e esses mesmos pais depois de saírem do 1º ciclo. No 2º e 3º ciclo os professores queixam-se de que eles não sabem nada. Ora se a família no 1º ciclo colaborava, porque é que no 2º e 3º ciclo deixam de colaborar? O que eu acho é que os pais muitas vezes depois vêm ter comigo desabafar ou pedir ajuda que agora que já não conseguem articular com a escola. O que eu acho aí é há qualquer coisa que falha, não é bem de aceitação, os pais ou a escola conforme o caso não acreditam muito bem no trabalho dos outros. Ou a família não acredita no trabalho da escola ou a escola não acredita no trabalho da família”.*

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume ou deveria assumir acrescentar esse papel na vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

*“É imprescindível. Naquela fase em que o aluno deveria ter antes de ir ao local de trabalho onde o aluno deveria ter sessões um bocado teóricas, do que é que vai lá fazer... Quando mais não seja dizer-lhe: tu vais ver isto depois vais fazer aquilo. Ele tem que ser*

*orientado para tudo e no início esse tutor deve ajudar o empregador ou alguém que esteja a supervisionar tem que o orientar de acordo com as características do menino. Eu acho que deveria ser assim, e esse tutor pode ter dois ou três meninos, mas isso no meu agrupamento. Esse tutor pode não ser especializado, tem é que ter uma ligação muito boa com os meninos e depois também pode articular com as famílias e com os empregadores”.*

12. O PIT desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e da família? Porquê?

*“Em geral, mas todos não. No caso da B acho que ela se contradiz um bocado. Mas a nível pessoal penso que se calhar talvez não esteja. Ao nível dos pais não sei porque a mãe tem problemas mentais. Não está de acordo com as expectativas, porque achamos que é uma aluna que não tem um atraso mental mesmo profundo e deveria estar num bar ou num café, inserida mais na sociedade e ela foi para a CERCÍ e não sei se ela gosta ou não. Às vezes é um bocado instável, diz que gosta, outras vezes diz que não gosta. A V não está a ter nenhuma experiência no exterior mas gosta do que faz aqui dentro, mas também seria necessário e já foi discutido ter outro tipo de ambiente fora da escola. Só que no primeiro momento a V é uma aluna que tem muitas dificuldades em mudar, nas mudanças e a mãe não concordou com a proposta da escola que era a CERCÍ. Ela tem muita ansiedade na adaptação, ou seja, se ela mudar para outro sítio vai ter a ansiedade de adaptação, por isso começamos por aqui, mas as expectativas seriam algo...tentar algo fora daqui, algo que desenvolva mais competências”.*

## **B – LIGAÇÕES À COMUNIDADE**

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

*“Não. Sinto sim essa necessidade. Não sei bem o motivo, mas seria importante que houvesse receptividade”. Sinto que a nível desses meninos e desses requisitos a CERCÍ acaba por limitar o trabalho. Como tem aquele projecto para isso, acaba por não ir procurar outro tipo de saídas.*

14. Que tipo de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

*“Ao nível da educação especial não há”.*

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

*“Não. Há um bocado de falta de receptividade para receber estes alunos. Deveriam ser pelo menos as escolas que deveriam procurar para que fossem, mas isso não se constrói num ano nem em dois. Uma escola dinâmica e um director é que tem que fazer esses contactos com a autarquia e empresas, talvez através da associação industrial e comercial de F que por acaso é agora o presidente da câmara que poderá facilitar”.*

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?

*“Não têm infelizmente.”.*

### **C – BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

*“Dificuldades de articulação da escola com as empresas e famílias. Tem de ser tudo muito bem articulado e exige supervisão permanente, que é o tal tutor e o tal interesse por parte da direcção da escola e o coordenador de educação especial sem componente lectiva para conseguir estar sempre dentro dos assuntos de todos os alunos do agrupamento, o que não é fácil. Tem que haver muita disponibilidade, mas também nem toda a gente o que consegue fazer.*

*Na minha opinião é a aceitação das empresas e as famílias aceitarem que eles são capazes de ir para o mercado de trabalho. Tanto as famílias como a própria escola. As expectativas são muito baixas em relação a estes jovens. O maior entrave é as pessoas não acreditarem que estes jovens com deficiência mental conseguem fazer coisas e ter responsabilidades em algumas tarefas e que conseguem fazer coisas sozinhas. Relativamente às pessoas de fora vejo comentários deste género: Ui! Ele consegue fazer isto? Olhe que bem! Como é que ele foi capaz?”*



18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?

*“Há expectativas baixas, dependência do filho, e quem um dia tomará conta?”*

*Os pais por vezes também têm vidas muito complicadas e não dão a mão à escola. A escola muitas vezes age sozinha”.*

19. Prevê que os alunos X e Y tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

*“Risonho? No aspecto profissional, penso que não. A V penso que ficará muito em contexto familiar. E acho que é esse o futuro que ele deseja. Ela quer ficar em contexto familiar. A B talvez consiga alguma coisa depende agora da capacidade de todos.*

*Ao nível de adaptação e linguagem a V vai ter problemas”.*

20. O que considera imprescindível fazer ou modificar de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

*“Só se consegue fazer com a elaboração de projectos nas escolas. E se houver as actividades funcionais que os jovens precisam não deviam ser, na minha opinião...ser só para esses meninos. Deveriam ser para eles integrados num pequeno grupo com jovens do mesmo grupo turma ou da escola. Pelo menos eles aceitam muito melhor essa actividade, não se sentem segregados para fazer uma actividade mais funcional, que alguns não aceitam. E depois os outros, também ajudam e conhecem o trabalho deles e os meninos conhecendo, as famílias e os professores também conhecem. E isso se houver projectos da escola, se a escola se mobilizar para fazer projectos que sejam feitos de acordo com o que os jovens com de deficiência mental precisam, mas alargados aos outros jovens todos embora o objectivo seja chegar àqueles meninos, não é? Mas envolver tantos os professores como os alunos, todos e os professores, então vão começar a ver que aqueles jovens conseguem. E todos saem beneficiados (alunos, professores e famílias). Conseguem-se fazer isto em algumas turmas mas é projectos elaborados dentro das turmas. Mas depois quando os projectos vêm cá para fora, depois fica um bocado em águas de bacalhau, e enquanto isso não se fizer e depois não se divulgarem essas actividades em festas, em sessões, em campanhas, e que as pessoas vejam os jovens com deficiência*

*mental integrados com os outros a fazer exactamente o que os outros fazem. Uma angariação de materiais, por exemplo, como a tragédia do Haiti, se houvesse na escola uma campanha porque não um jovem com deficiência mental com 3 ou 4 meninos no grupo? Toda a gente...claro que ele vai ter uma tarefa específica que seja de acordo com as suas capacidades de forma a poder fazê-la e os professores começam a ver que aquele menino também é útil naquela tarefa. Por exemplo, para a reciclagem eu vou ver se agora no 2º e 3º período se dinamizo um projecto de reciclagem por causa de um menino que eu tenho, que é um menino muito complicado, vou tentar chegar à comunidade, mas a escola nunca assumiu o projecto como sendo da escola, portanto vai ter que ser um projecto meu, para a turma, para o menino e vamos tentar cativar a escola com o menino, mas não é muito fácil. E isso é dos maiores entraves, porque é assim: a comunidade tem que perceber que aqueles meninos podem ser muito úteis a fazer muitas coisas e nós professores de EE e com as famílias e com o menino principalmente é que temos que ver que actividades são mais fáceis para esses. Sem projectos não se faz nada. Porque é assim: estes meninos que precisam de um PIT, de actividades mais funcionais, não podem estar sempre dentro da sala de aula e também não podem ser só áreas académicas. As áreas académicas podem ser de vez em quando, porque quanto mais eles crescem, quanto mais a idade vai avançando mais actividades funcionais e tem que ser dentro daquilo que eles gostam ou que lhes faz falta. Às vezes não é bem o que eles gostam mas é aquilo que lhes faz mais falta. Dou um exemplo de um menino que tenho e é cigano. Vive na rua, só vai a casa para dormir, mas a família não tem por hábito fazer uma alimentação saudável, aliás, eles não fazem refeições. Então que é que eu tenho que fazer? Por exemplo, eu vou ensiná-lo a fazer a sopa. No 1º período fazíamos compotas, fazíamos assim umas coisas, fizemos o arroz doce. Agora vou ver se o ensino a fazer uma sopa, um arroz seco. Ele depois vai fazer a sopa e levá-la para casa e isso vai ser uma motivação para ele fazer e para a família também. Claro que temos que ter os ingredientes. Vou tentar que ele goste porque se ele souber que a alimentação saudável, se souber cozinhar o indispensável, já escusa de andar à porta dos hipermercados a pedir pão e a pedir leite.*

*Também tem que se trabalhar a comunidade muito bem e alargar o espírito inclusivo, sair da escola e acreditar nas potencialidades dos alunos.*

*É dar continuidade no final da escola. Enquanto a escola estiver a supervisionar e as empresas estiverem a receber apoios e benefícios as coisas ainda podem correr, será que depois vai haver continuidade nessas empresas?*

*Acho ainda falta de uma forte ligação com a comunidade e acho que não devia partir só da escola, deveria partir também da comunidade. Deveria ser recíproca. A ideia de que deve ser só a escola, não deveria ser assim. Deveria ser a própria comunidade, a própria câmara, as próprias pessoas da comunidade importarem-se com a escola, porque sabem que há recursos na escola. Nós não podemos pensar só que vamos buscar recursos em empresas lá, eles sabem perfeitamente que há alunos, há recursos e meios de mão-de-obra, não é?”*

## **D – PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição? Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

*“Ele é que vai ser o moderador do processo todo na minha opinião. Porque é assim, mesmo que a direcção esteja muito interessada, e a escola e o coordenador da escola arranje os tais projectos, o professor de educação especial vai ser o elo de ligação entre o aluno, o professor, a escola, a família e a comunidade. É a pessoa que está directamente ligada tanto ao aluno como aos intervenientes educativos, sem dúvida nenhuma.*

*Tem que conhecer bem o aluno e avaliar as áreas fortes e fracas avaliar isso muito bem e saber mesmo que tenha uma área forte é essa a área forte que o menino gosta. Há áreas fortes que eles não gostam de trabalhar e o professor de ensino especial tem que avaliar muito bem essas áreas e trabalhar as expectativas. Em primeiro lugar o professor de educação especial deve ser o mentor do PIT. Enquanto no PEI, o responsável é o director de turma, o PIT é da responsabilidade do professor da educação especial, daí nota-se que é da grande responsabilidade do professor de educação especial. Por isso tem todas as responsabilidades, desde de articular com a comunidade, de articular com a família, articular com o próprio aluno”.*

22. E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

*“Ao falar com a aluna apercebe-se se está a gostar se não está a gostar, se está a ir de encontro às necessidades deles, se não está a ir. Nesse aspecto tem sido muito importante, tem estado sempre em contacto com o aluno”.*

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

*“São os professores que lidam com os meninos, normalmente porque acham que nós, ou que sabemos mais ou que temos mais tempo. Alguns solicitam ajuda para saber, para conhecer melhor, para aprender a trabalhar. Normalmente a ajuda é para nós fazermos o trabalho que eles ou não sabem ou não conseguem fazer. Os directores de turma também pedem alguma ajuda.”*

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

*“Tem que haver uma pessoa no agrupamento a fazer isso, mas ele também poderá colaborar nessa função. Este é que pode articular com o professor de educação especial e as empresas. Em vez de ser o professor de educação especial que tem que estar na escola com os meninos e atender os meninos, as famílias e os professores. Se houver um coordenador que faça os contactos quais são as empresas que podem colaborar, que incentive a explicar às empresas e às famílias, os incentivos que podem ter para receber aqueles meninos depois de receber, assumir uma parte da responsabilidade para depois dar continuidade, quando acabar o processo de escolaridade, haver um pacto de responsabilidade para depois dar continuidade àquele emprego, desde que não haja falhas a outros níveis que não sejam da responsabilidade...Às vezes é o que falha, as empresas colaboram enquanto têm os incentivos e depois largam os meninos.*

*O órgão de gestão deve estar à frente de tudo, mas deveria haver um assessor ou um vice-presidente ou um assessor para a educação especial e que conseguisse ajudar o coordenador que também não tinha componente lectiva, porque esse coordenador se não for às escolas, se não lidar com os meninos, não os conhece. Pelos papéis e por falar com os professores não conhece, não é? É assim, essa pessoa, coordenador para a transição para a vida activa deve articular em reuniões e em trabalho com o coordenador de educação especial. Agora o coordenador de educação especial no meu concelho não o faz, mas sei que há concelhos em que o coordenador de ensino especial tem um bloco de tempo*

*na semana em que todas as semanas vai ao terreno, uma semana vai a uma escola outra semana vai a outra e vai tanto...conhece a realidade dos meninos como do professor de educação especial ou da escola, dos professores titulares, e cada semana ao fim de quatro ou cinco semanas volta lá a essa escola. Na realidade fica com um conhecimento real tanto do menino como do professor, de tudo e da própria escola, de tudo, de tudo. Há coordenadores que o fazem. Aqueles que não o fazem não têm conhecimento real dos meninos. Depois como é que podem pedir recursos e como é que podem ver os PEI's, se estão a ver os PEI's do menino teórico. Só porque o professor de ensino especial conta ou professor da turma...a gente sabe muito bem que muitas vezes os professores falam, mas o que se fala ou que está escrito não tem nada a ver com a realidade do que se passa na sala. Até porque... principalmente o que está escrito muitas vezes são floreados que não têm nada a ver com a prática do dia-a-dia do apoio.*

*Eu fiz investigação de transição do secundário para o ensino superior. Nota-se perfeitamente que os alunos podem baixar o rendimento, podem ir para escolhas que não querem e não há acompanhamento nenhum. Não há acompanhamento nenhum e são alunos ditos normais. Tive essa experiência”*

## ENTREVISTA VI

### A - ASPECTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS

1. Considera que a vossa escola possui as condições necessárias para oferecer um currículo adequado aos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida activa? Que recursos considera imprescindíveis?

*“Pronto, numa escola com tantos alunos como tem o nosso agrupamento, obviamente que os recursos nunca são em número suficiente, ainda assim temos o privilégio por exemplo da psicóloga para acompanhar e para avaliar meninos com dificuldades, alguns com atrasos mentais mais severos do que outros, portanto o nosso objectivo ainda que os projectos sejam de combate ao abandono e insucesso escolar, vai também no seguimento de prestarmos depois apoio a crianças com mais dificuldades e com perturbações cognitivas mais acentuadas. Pronto, então a par da psicologia temos os professores do ensino especial que obviamente nunca são em número suficiente, porque ...ou dão apoio a muitos meninos, não é? Normalmente damos ao nível da quantidade, que às vezes é essa a exigência...a...ou dão a menor número de meninos e mais tempo, que é isso que eles precisam, não é? De estimulação, de acompanhamento mais regular e mais contínuo. Também se fez um projecto com a Cerci no sentido de virem técnicas prestar acompanhamento e apoio, nomeadamente terapia da fala e terapia ocupacional que vem dar algum suporte à parte da psicologia e ao ensino especial. Portanto, mesmo na unidade de multideficiência que nós temos, neste momento já lá vai a terapeuta da fala trabalhar com alguns meninos, inclusivamente com perturbações mentais. Por isso ainda que os recursos não sejam os ideais, e os necessários, não é? Temos feito um esforço e acho que comparativamente a outros agrupamentos não estamos assim tão mal quanto isso.*

*Acho que os recursos também passavam por salas adequadas. Por exemplo, nós temos a unidade, mas ainda há pouco estive com um menino com síndrome de autismo e não temos uma sala por exemplo de snoozland. São raras as escolas que têm. Ainda que agora com o projecto CRI, nós temos essa facilidade. O protocolo permite que meninos com o espectro autista ou asperger possam frequentar as salas de snoozland deles. Pronto, já nos veio ajudar. Mas nós realmente...nós não temos salas! Nem com as cores adequadas, nem com os materiais adequados que nós sabemos que são imprescindíveis! E essa é uma dificuldade, até que a escola neste momento está sobrelotada. Nós criamos ali*

*uma salinha mais agradável, aqui em baixo e posso dizer que ela está sempre cheia e com alunos que pelas cores, pelo acolhimento que a sala dá só querem estar nela. Devia estar assim para outros meninos. É uma motivação, não é? E deveria estar acessível a todos os meninos, mas pela dimensão da própria sala e pela quantidade de alunos que precisariam de lá estar, tal não é possível. Mas pronto, este ano já temos e no ano passado não tínhamos. Por isso já é uma conquista.*

*Por exemplo, faltam-nos jogos apelativos e com fundamento, também de promoção cognitiva e de estimulação, nós já temos bastantes coisas, porque através dos projectos tivemos a felicidade de serem aprovados e .... o material todo que está ali naquele armário e em cima, a nível de provas de avaliação...de material didáctico, de jogos, de CD's ilustrativos... que portanto vão estimular a parte sensorial da criança, que quando tem dificuldades cognitivas ou deficiência mental mais acentuada, não é? É através dos sentidos que nós temos que começar a chamar por elas, e nós já conseguimos comprar algum desse material com esses projectos, coisa que a escola... já é o 5º ano que cá estou e só desde o ano passado é que começamos a ter essa possibilidade de compra, portanto já ajudou, também, nesse aspecto. É o que eu digo, não é o ideal, mas tanto a nível de instalações como a nível de material como ao nível de recursos humanos, já temos conseguido aos pouquinhos começar a ter...mais essa possibilidade”.*

2. O currículo é pensado e definido em função das necessidades do mundo empregador? Os profissionais da escola sabem quais as competências que interessam ao mundo empregador? Na sua opinião que características deve ter o currículo destes alunos?

*“ (Risos) Deveria ser mais. Pronto. A...por exemplo nós aqui com os recursos que temos, há algum cuidado para vermos quais são as áreas...mas nem sempre nos é possível, quer pelas instalações, pela dimensão da própria escola quer às vezes por questões políticas que nos orientam mais num sentido ou noutro. Sei lá, mas nós estamos numa zona em que o calçado é predominante, não é? Eu lembro-me aqui há uns anos atrás fui a um centro de emprego e questionaram porque é que não havia cursos profissionais noutras áreas que não as do calçado? Porque no calçado há muitos cursos profissionais, muitos percursos na área do sector do calçado e eu achava que se já era uma área quase que esgotada, porque não investir noutras áreas e as escolas apostarem por aí para depois canalizar então para o mercado outro tipo de profissões e de actividades e não saí de lá satisfeita com a resposta. Quer dizer...a....denoto que realmente que é uma necessidade*

*mas por outro lado investir no calçado como já há fábricas, há locais de estágio, há não sei o quê, é uma facilidade. Se fossem criar outro tipo de cursos teriam que criar também essas instalações, não é? Se nós aqui na escola...quiser o curso de cabeleireira e de estética, que há muitas meninas que querem, teríamos que ter um salão e a escola não tem possibilidades nem salas para criar o salão, ainda que esses cursos sejam financiados...a maior parte deles, mas não há espaço. Temos por exemplo, o serviço de mesas, os percursos alternativos que têm também uma componente de serviço de mesa, temos a de jardinagem que vai colmatar algumas necessidades do mercado de trabalho, mas não em número suficiente.*

*Pois sinceramente não sei responder por eles no geral, mas hoje em dia já há uma maior sensibilidade para perceber realmente o que é que é importante ou não, mas agora nós temos que ver isto por regiões e por exemplo no ano passado...este ano lectivo que começou foi um ano de transição do grupo docente. A maior parte dos professores não são de cá. Primeiro que consigam perceber as necessidades da região para também incentivarem os alunos a procurarem determinada actividade ou encaminhá-los e ir de encontro às necessidades do mercado de trabalho, não é fácil! Tem que conhecer a região, tem que se dedicar a conhecer a região e perder tempo, não é? Obviamente, quando se diz dedicar, é dispor de tempo deles fora das aulas para conhecer a região. E esta mudança do corpo docente nem sempre facilita isso. Agora alguns é por quatro anos e agora depois dos quatro anos, não sabemos. Podem beneficiar estes meninos que durante quatro anos vão ter os mesmos professores, mas depois? Não é? Os professores conhecem esta região, depois vão para outra e têm que se dedicar a conhecer outra e isso é às vezes é um factor de desmotivação para o próprio corpo docente e de descontinuidade para os alunos e para quem está cá a trabalhar.*

*Essencialmente prático e eu quando digo prático, é para que consiga responder depois na actividade laboral às exigências do próprio mercado. Portanto a...eu sou apologista de que tanto o ensino como a formação profissional devem ser dinâmicos e devem conseguir responder exactamente àquilo que depois nós temos que fazer no dia-a-dia. Não tanto pela exposição teórica, que também é importante obviamente, não é? Para adquirir conhecimentos teóricos, mas por simularem estágios, por simularem práticas de dia a dia, por terem acesso a visitar por exemplo as instalações onde poderão vir a trabalhar, o ritmo de trabalho, que experiências é que podem, pelas quais podem vir a passar, o tipo de materiais com os quais vão lidar, as preocupações com o material. Isto*



*porque depois vai facilitar com que meninos por exemplo com determinadas dificuldades a...já possam saber para uma determinada profissão o que é que podem fazer melhor, o que é que têm que aprender a trabalhar... por exemplo, no serviço de mesa e bar têm que andar de bandeja, se há uma criança ou adolescente que com os nervos treme com as mãos, vai ter a dificuldade de segurar uma bandeja e de fazer correctamente o seu serviço. Então, que estratégias é que podem antecipar para quando estiver no mercado de trabalho, para não os limitar? Ir trabalhar, que estratégias, às quais pode recorrer para conseguir controlar melhor esses nervosismo, para conseguir desenvolver a sua actividade profissional. E portanto só passando pelas experiências, e só vendo várias simulações no seu percurso é que podem ter acesso a essas dificuldades para depois potenciar o desenvolvimento das capacidades necessárias”.*

3. Pensa que existe a necessidade da definição de um currículo por competências adequado à realidade do mundo laboral? Como poderá ser feito?

*“Isso era o ideal, não é? Era termos esse documento que pudesse auxiliar os próprios docentes. Há...eu acho que há orientações, e há objectivos e há competências gerais...pronto, mas ao que me parece não há nada muito específico que realmente nós tendo, uma dúvida ou querendo um esclarecimento rapidamente a consigamos esclarecer, não me parece que exista. Há objectivos definidos, há competências gerais que sabem que devem ser trabalhadas, mas não acredito que seja assim nada muito esmiuçado, pronto. Mas isso sou eu de fora, não é? Tudo deve partir de uma orientação superior para depois de ser adaptado à realidade local. Para se estar no topo, um dos critérios deveria estar passar pelo baixo primeiro, não é? Experimentar se não sabe mandar”.*

4. Os professores do ensino regular conseguem adaptar o currículo tendo em conta a especificidade desses alunos? Conseguem adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo, desenvolver aprendizagens funcionais...)? Ou precisam de ajuda?

*“Nem sempre o pode fazer, porque para adaptar tem que ter autorização. Tem que ter um plano de recuperação, um plano de desenvolvimento, desentendendo da criança. Os professores se conhecerem bem as dificuldades da criança ou do jovem, penso que sim que conseguem. A limitação pode ser às vezes tendo um grupo alargado de alunos, quando essas crianças com mais limitações estão presentes, lá está, não há o tempo nem há a capacidade suficiente para se fazer as coisas como elas deveriam ser feitas. Adaptar as*

*actividades? Eu penso que sim, mas depois a implementação dessas adaptações nem sempre é fácil. Precisam de ajuda. Completamente. Precisam de muita ajuda. E eles solicitam ajuda, a maior parte dos professores solicita ajuda”.*

5. Considera que os professores possuem uma ideia clara sobre o perfil de formação mínima que um aluno com atraso mental deve possuir para ingressar na vida activa? Na sua opinião que tipo de formação mínima deve ter um aluno com atraso mental?

*“Pois... não sei... não lhe sei responder se realmente. É assim, todos os alunos têm um processo dentro da escola, não é? E os alunos com mais limitações vão acompanhados do seu processo, do que é que tem sido feito, o que deve ser trabalhado, quais são os objectivos principais para esse ano lectivo, a as evoluções que já foram registadas nos anos anteriores, o que é que se pretende que ele evolua daí para a frente e portanto é um perfil de saída, não é? É elaborado um perfil de saída para aquele ano, correcto? E portanto se os professores tiverem acesso a esse perfil de saída, aquilo que se espera... Muitas vezes, é assim a meu ver de ano para ano é estipulado um perfil de saída, ou seja durante aquele ano o que é que se pretende que adquira para um objectivo final e o objectivo final é a integração no mundo do trabalho.*

*É claro que às vezes parece que o mundo do trabalho é um mundo à parte. Nós só podemos adequar os objectivos que nos pedem se soubermos exactamente a que é que se destina. Se calhar deveríamos ter mais acesso a informação até por parte do mercado de trabalho, das entidades responsáveis por essa parte, não é? Porque nós temos perfis profissionais. Das várias áreas temos um perfil profissional. Se calhar divulgar perfil profissional às escolas antes que as crianças ou os jovens tenham acesso a ele, não é? Portanto, nós temos que ter acesso àquilo que é dirigido para uma determinada profissão para o desempenho de uma determinada profissão. Nós neste momento temos acesso se pesquisarmos, não é? Se eu fizer uma pesquisa para uma determinada profissão eu sei o que é esperado para aquela profissão. Mas é preciso fazer essa pesquisa. Essa informação deveria estar mais acessível para os professores. Eu penso que os professores pensam no mundo do trabalho quando se apercebem que o mundo do trabalho está mais próximo a...mas só aí. Em jovens com dificuldades eu penso que isso já começa mais cedo. Porquê? Porque sabem que o percurso escolar à partida vai ser mais reduzido e portanto o mundo do trabalho está mais próximo do que às tantas para outras crianças, não é? E aí*

*começa mais cedo, acredito que começa mais cedo. De qualquer forma talvez seja uma área que deva ser trabalhada.*

*Ao nível da escolaridade, o perfil de formação mínima num aluno com atraso mental penso que deve ser sempre o 9º ano mas depois e sempre que possível ser integrado num percurso, num curso mais prático, num percurso alternativo, não sei, alguma forma de após o 9º ano ele ter um período experimental de preparação antes de entrar exactamente no mercado de trabalho. Esse período experimental deveria ser feito lá fora numa mistura entre escola e o mundo do trabalho, para não haver uma transição muito brusca e para que ele pudesse amadurecer, porque estamos a falar de crianças e jovens que precisam de ter a maturação necessária e suficiente para entrar no mercado de trabalho que é um mundo de adultos ou de jovens adultos. Estamos a falar de jovens que apesar de muitas vezes, apesar de saírem daqui com 17/18 anos, a idade da .... já de um adulto de um jovem adulto, a nível mental não têm essa idade. E portanto, precisam de um processo maturacional maior para depois poderem enfrentar as dificuldades do dia-a-dia do mundo do trabalho. E se houver uma transição progressiva entre o mercado de trabalho e a escola, mais facilmente eles conseguem depois só passar só para o mercado de trabalho, não passando por momentos de frustração, de desilusão, de revolta, de se sentirem inadaptados, de não se sentirem úteis àquilo que estão a fazer, porque a parte emocional é muito importante, aliás é a mais importante".*

6. Na sua opinião como se deve organizar a escola e os professores de forma a se conseguir uma coordenação eficaz, adequando os fins educativos com as exigências do mundo laboral?

*"A nível de coordenação da parte burocrática de passagem de informação e não é por trabalhar nesta escola e gostar muito de cá trabalhar, mas eu penso que nós estamos bem. Por exemplo, o nosso órgão de gestão é muito preocupado com estas questões de fazer passar a informação, de saber que todos os docentes têm acesso aos documentos de base e de suporte do agrupamento: projecto educativo, regulamento interno do agrupamento. Portanto, há essa preocupação, depois se cada um lê ou não lê, é outra questão, mas ao menos é transmitido a toda a gente e toda a gente tem acesso, inclusivamente os encarregados de educação têm acesso a esses documentos. Ou outra coisa que funciona bem são as colegas que estão responsáveis pelos coordenadores dos directores de turma que são pessoas empenhadas e dedicadas e que realmente se dedicam*

*a passar a informação necessária aos directores de turma que por sua vez, falam com os seus concelhos de turma. Portanto, a esse nível penso que temos uma boa articulação. Tudo o que é indispensável vai sendo transmitido. Depois a implementação...lá está, depois cada um é responsável por implementar e por se dedicar um bocadinho para que as coisas realmente façam sentido, mas isto já é pessoal”.*

7. Sempre que possível discute-se com o aluno com atraso mental, as suas preferências, os seus gostos e até as modificações do currículo, ou seja, dá-se a possibilidade de escolherem as disciplinas para as quais possuem mais habilidade, apetência e motivação? Porquê?

*Sim, deve discutir-se sempre deve dar-se a escolher também de acordo com as suas preferências e os seus gostos. Se a pessoa não gostar e se não estiver motivada para alguma actividade, se já tem algumas limitações para algumas coisas e depois ainda por cima não lhe dão a possibilidade de escolher alguma coisa de que goste, e até consiga desenvolver bem, não vai ser um adulto feliz. Queremos que as pessoas tenham qualidade de vida. Que se sintam úteis, se sintam importantes para os outros...”*

8. E no caso específico dos alunos com PIT (Plano individual de transição) como foi feita a escolha das áreas que actualmente frequentam? Quem ajudou e liderou na tomada de decisão? Foi o professor de educação especial, o encarregado de educação...? O aluno participou na escolha?

*Foi em conjunto, porque todas as decisões são tomadas em conjunto, quer pelo coordenador de departamento, quer pelo encarregado de educação, pelos professores de ensino especial, costumam ser tomadas numa reunião em conjunto com todos.*

*O aluno deveria participar, mas não há esse hábito. Mas deveria participar, porque ele é o principal autor”.*

9. Considera que existe conhecimento por parte dos professores das especificidades do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos com atraso mental? Há formação adequada e específica?

*Não, mas para actuarem devidamente deveriam saber. A inteligência emocional é tão ou mais importante que a inteligência cognitiva. Por exemplo, se uma criança tem muitas aptidões para uma determinada área, que é considerada muito inteligente e não tem aptidão, não tem a inteligência emocional desenvolvida o suficiente, nunca se vai integrar bem no local de trabalho, nunca vai conseguir relacionamentos interpessoais*

*satisfatórios. Então há uma série de outras limitações que não se prendem com o cognitivo. E ao contrário, uma criança com limitações cognitivas, uma das formas de a integrarmos melhor é estimular áreas em que ela realmente...ela possa desenvolver e possam ser potenciadas. Se há ali uma limitação cognitiva vai-se fazer uma estimulação cognitiva, mas vai-se fazer também uma estimulação emocional e social, são outros tipos de inteligência, para que ela consiga depois...por exemplo, uma pessoa que não vê bem tem uma dificuldade no sentido da visão, vai estimular a audição, vai estimular o paladar... para compensar, correcto? Numa criança com défice mental temos que ir buscar as áreas que possam ser trabalhadas, que possam ser potenciadas e que não dependem directamente da parte cognitiva. Porque há sempre coisas a desenvolver nas crianças, sempre.*

*Há formação adequada e específica? A formação dos professores não é uma formação vocacionada para os sentimentos, para as emoções ou para a inteligência emocional. É vocacionada para competências, não é? Mais teóricas, mais cognitivas, de raciocínio, portanto, e daí a necessidade de haver alguém na escola que consiga fazer a ligação ou dar uma ajuda suplementar para não ficarmos só pelas competências cognitivas. A formação nesses âmbitos fazia muito bem aos professores, e uma pessoa não é uma medida”.*

10. A família é um forte recurso para se chegar ao conhecimento do aluno em termos de habilidades sociais e funcionais. Consegue um adequado envolvimento da família? Aproveita o conhecimento aprofundado que a família possui para definir melhor o caminho para o jovem?

*“Nem sempre, infelizmente. É das maiores dificuldades que nós temos. Lá está, os pais têm que trabalhar, não têm tempo para vir à escola. Até porque conhecendo as expectativas dos pais, as possibilidades... a imagem que os pais têm dos próprios filhos, dizerem por exemplo o que é que os filhos fazem em casa, se ajuda, em que é que ajuda, o que gosta de fazer, o que realiza melhor, dá-nos um tipo de conhecimento que às vezes os próprios alunos não conseguem verbalizar. Até porque para um adulto já é difícil... quando eu faço a pergunta, por exemplo: diga-me cinco características boas e três menos boas que tem, ou diga-me cinco coisas que faz muito bem e três que faça menos bem? Se para um adultos essas questões já são difíceis de responder porque a maior parte das pessoas não se conhece verdadeiramente, agora imagine para uma criança ou para um*

*jovem. Eles não conseguem verbalizar muitas vezes aquilo que são e nós temos que recorrer a quem os conhece, não é? Há realmente pais que não vêm e tinham possibilidades de vir, pronto. Às vezes responsabilizam demais a escola para o insucesso e para o futuro dos filhos e há outros que realmente e infelizmente não podem, não conseguem”.*

11. Considera importante que o aluno, em processo de transição, possua um professor tutor que conheça as necessidades e possibilidades do aluno e família e sirva de mediador entre o grupo turma e a comunidade educativa? Quem assume ou deveria assumir esse papel na vossa escola? Ou quem deveria assumir esse papel? Os alunos em processo de transição possuem algum tipo de tutoria?

*“ (Risos) Eu estou achar piada a essa pergunta, porque o projecto que foi desenvolvido na escola que eu estava a falar há pouco e que ganhamos por duas vezes, uma das acções implementadas foi a acção tutorial. Nós temos tutores neste momento para todos os meninos que sejam sinalizados, quer para os que tem dificuldades sócio emocionais, quer com dificuldades de aprendizagem, quer com dificuldades psicomotoras, e o tutor vai fazer a ligação entre o director de turma, o conselho de turma, família, aluno, comunidade...portanto, se é preciso ir ao centro de saúde, se é preciso uma avaliação fora, é o tutor que faz isso. Hoje por exemplo, começa uma acção de formação para tutores sobre o papel do tutor na intervenção do aluno e no encaminhamento do aluno. Para os alunos em processo de transição para a vida activa fazia sentido um tutor para os orientar nesses caminhos. Neste momento já temos mais de quarenta tutores. No ano passado os tutores tiveram uma formação dada pela DREN, sobre o papel do tutor. Uma sensibilização. E são professores. O ideal, pronto mas aí estaria a entrar por um campo que não é possível...o ideal se calhar seria ter outro tipo de técnicos também como tutores, não é? Por exemplo nas áreas, nas vertentes sócio emocionais, às tantas fazia mais sentido outras áreas, outros técnicos... por exemplo, psicólogos, por exemplo para problemas sociais, ter assistentes sociais, tutores de várias áreas, de vários ângulos, aqui na escola. Só que é impossível, haver...Para já temos esse tipo de técnicos em número suficiente para todos os alunos que precisam de tutoria, que são vários, não é? E depois os técnicos que temos, não conseguem dar o apoio necessário e daí canalizarmos para os docentes. Como são docentes e por vezes falta-lhes formação para determinadas áreas, vai-se dar formação para conseguirem desenvolver o papel da melhor forma”.*

12. O PIT desenhado está a corresponder às expectativas dos alunos, dos professores e da família? Porquê?

*“Eu penso que existe algumas limitações na medida em que a oferta não é diversificada para que os alunos possam escolher. Mas estamos a fazer o melhor.*

## **B – LIGAÇÕES À COMUNIDADE**

13. Na vossa escola fazem experiências do tipo laboral em empresas da comunidade? Sentem receptividade por parte das empresas locais?

*“Não. Estou-me a lembrar do caso de uma menina que saiu o ano passado daqui, que fez o 9º ano e saiu o ano passado e que houve uma proposta que foi aceite pela escola, uma proposta para ela vir trabalhar aqui na escola na biblioteca, penso eu, mas por falta de transporte, que não se conseguiu. Não se consegui, mas não foi da nossa parte, quem propôs essa integração porque a proposta foi feita ao agrupamento para dar a hipótese da menina cá trabalhar e ajudar e penso que foi por falta de transporte que não se conseguiu. Por parte do agrupamento houve receptividade e aprovação. Por parte de quem fez a proposta não conseguiram assegurar as condições todas para que isso fosse possível. Não há muita receptividade por parte das empresas da comunidade, a mentalidade também não ajuda.*

14. Que tipo de ligações conseguem estabelecer com o mundo empregador?

*“As ligações que estamos a estabelecer até ao momento têm sido com a CERCI e estamos a conseguir um trabalho adequado.”*

15. As oportunidades do tipo profissional são proporcionais às necessidades que as escolas possuem para responder às necessidades dos jovens com atraso mental?

*“Não. Se não teríamos os nossos meninos mais bem integrados. Não, não acho que sejam. Acho que há um número de oportunidades bem inferior, bem inferior, até porque não dá muita opção de escolha. Nós por exemplo, faz-se um processo de orientação escolar e profissional, não é? Conhece-se muito bem o aluno e queremos encaminhá-lo para uma determinada área e às vezes não há oportunidades nessa área. E temos que encaminhar para outra. Portanto se houvesse várias oportunidades havia um maior leque e uma maior variedade de escolha”.*

16. Os alunos X e Y frequentam algum tipo de estágios em empresas? Esses estágios vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos alunos?

*Não. Mas é provável, porque elas estão, ainda não estão no nono ano, e eu penso que quando estiverem no 9º ano, foi o que aconteceu com os dois alunos que nós tínhamos aqui no ano passado e que entretanto saíram, que tinham essa... estavam integrados em estágios fora da escola. Essas alunas estão na CERCI e lá têm actividades diferentes e programas diferentes”.*

### **C – BARREIRAS E FACILITADORES EM TORNO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

17. Que tipo de dificuldades considera mais comuns existir no processo de transição para a vida activa de alunos portadores de atraso mental? Que problemas existem face ao final da escolaridade obrigatória?

*“Lá está, por um lado temos a receptividade da comunidade ao não integrar esses alunos. Depois mesmo que haja essa receptividade, o facto de terem recursos ou não adequados a esses alunos, e aqui podemos falar de recursos materiais, financeiros, equipamentos, recursos humanos, porque é preciso ter alguém que oriente e que sirva de suporte, não é? Não é integrar, é preciso ter ali alguma orientação, algum apoio e portanto a esse nível, os recursos. Depois também mesmo ao nível familiar e eu aqui acho que as famílias tanto podem ser facilitadores como barreiras depende das expectativas que tenham em relação aos próprios filhos, porque pensam que os filhos não conseguem fazer nada que mais vale eles estar por casa porque ficam mais protegidos, e nem sempre arriscam integrar o filho ou a filha na comunidade ou actividade laboral. Podem ser facilitadores se realmente acreditarem nas capacidades, porque todos nós temos coisas boas e coisas menos boas, portanto nas capacidades que esse aluno possa ter e ir à luta e tentarem promover essa integração. Temos a família, temos a comunidade, podemos falar dos amigos, do espaço mais restrito, mais envolvente a essa criança, a própria escola obviamente entra aí, pode facilitar ou não, depende da maneira como se empenhar nesse processo de transição para a vida activa. Por exemplo, pode tornar-se um facilitador se estabelecer o contacto com as empresas, não é? Fazendo crer que realmente aquele aluno tem potencialidade e mais-valias a dar à empresa. Portanto, não é só um benefício para o aluno, mas para a empresa tê-lo lá. Fazer acreditar nisso. Tudo isso pode ser facilitador*



*ou barreira, depende como é encarado e do empenho de cada elemento que circunda a própria criança e o próprio aluno”.*

18. Que tipo de dificuldades sente que os encarregados de educação possuem em relação aos seus educandos em processo de transição?

*“No caso da J e da C a família não é uma barreira. Sinceramente. A família integra muito bem e é empenhada e não discrimina. Não discrimina neste sentido, muitas vezes aquilo que a família sente acaba por projectar nos outros, não é? E se não tem confiança nas capacidades da criança ou do aluno, acha que os outros também não terão e não me parece que isso aconteça, quer com a C quer com a J. São mesmo impulsionada a ir para a frente e a tentar. Tanto é que a auto-estima delas não é assim tão má quanto isso. Está mais forte a da C, não tanto a da J, mas há... um impulsionar da própria família para que elas vençam e consigam fazer alguma coisa”.*

19. Prevê que os vossos alunos tenham um futuro risonho? Tenham o futuro que desejam? Que dificuldades prevê?

*“Sim...mais se calhar a C, não porque não irão ter oportunidades semelhantes, não é isso, mas mais pela parte emocional da C, que é mais forte. Há também factores individuais que podem promover ou não essa integração. Se a pessoa acreditar em si, que é capaz, vai à luta, não é?”*

20. O que considera imprescindível fazer ou modificar de forma a tornar o processo de transição num processo sem grandes rupturas ou dificuldades? Que peça ou peças faltarão na engrenagem para que funcione melhor? No seu entender o que contribui para facilitar o processo de transição?

*“Lá está haver esse acompanhamento, essa interligação entre escola, comunidade e família desde o início, haver quase que a preparação. Deve começar-se essa preparação, deve iniciar-se o mais cedo possível, até porque esses contactos devem ser estabelecidos o mais cedo possível, não é? Para que lá, para que essa rede não seja quebrada e haja sempre uma motivação para o próprio aluno e uma orientação para o aluno e para a família daquilo que vai acontecer para a frente. Porque se não houver essa motivação, aluno/família nunca se sabe muito bem porque é que se está a fazer aquilo. E sem motivo para aquilo que se está a fazer não há motivação nem objectivos. Não havendo*

*objectivos...esses é o ciclo motivacional, não é? Tem que haver uma necessidade, tem que haver objectivos, tem que haver um impulso, para depois se chegar à satisfação dessa meta. As coisas não funcionam tão claramente. Vai-se fazendo, vai-se agindo...devia haver uma estruturação, tem que haver a criação de uma rede, a criação de uma rede entre escola, comunidade e família, onde todos saibam muito bem quais são as suas responsabilidades, quais são as suas obrigações. Todos nós deveríamos ter obrigações de fazer alguma coisa pelos outros de maneira a ter objectivos muito bem definidos. Se souberem o que esperam de mim, vou adequar a minha conduta em função do que esperam de mim. Portanto, se toda a gente souber o que se espera uns dos outros, apoiam-se mutuamente e fazem com que os objectivos sejam alcançados”.*

## **D – PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

21. Considera o professor de educação especial importante no processo de transição?

Que papel/funções deve o professor de educação especial ter em torno do processo de transição para a vida activa?

*“O professor de educação especial tenta fazer e promove essa articulação. Deve ser esse o papel dele, trabalhar com as crianças mas também promover essa interligação, trabalhar com as famílias, pesquisar na comunidade que alternativas existem. Mas esse papel não deve ser exclusivo do professor de educação especial, porque não é só o professor de educação especial que trabalha com os alunos. Esse papel é extensivo a psicólogos, terapeutas...tudo o que possa fazer parte. Pode haver alguém que faça a ponte, não é? Mas o trabalho deve ser um trabalho em conjunto. E o que faz a ponte poderá ser o professor de educação especial. Não sei se ele terá tempo lectivo para isso, e aí estamos a entrar numa barreira que é a disponibilidade para. Os recursos humanos são limitados. Aqui entramos na parte dos recursos humanos que são limitados ao nível da escola para se conseguir fazer todo esse processo que seria o adequado. Aqui seria essencial a existência de um tutor. Se houvesse um tutor para cada menino do ensino especial que não fosse o professor de ensino especial, que fosse um tutor, esses tutor faria o elo de ligação, faria a ponte e a tutoria seria dedicada a isso, a arranjar ferramentas, a arranjar recursos, a arranjar estratégias e o tutor pode não ser o professor de educação especial. Convém ser alguém com orientação e formação para... é assim qualquer pessoa com o mínimo de empenho e de dedicação obviamente que pode. Tem capacidades*

*para...há pessoas que não precisam de ser psicólogos para ver o que dizer e como actuar, não é? Depende da pessoa. Não tem que ser obrigatoriamente que ser um professor de educação especial.*

*O professor de educação especial dever ser quem faz a ligação e a ponte com o que foi feito na escola e o que deverá ser feito no local de trabalho”.*

22. E nos casos dos alunos X e Y, o professor de educação especial em que é que se tem mostrado importante?

*“O professor de educação especial tem-se revelado importante no acompanhamento dessas alunas, na articulação com a família e professores”.*

23. Quem costuma solicitar ajuda ao professor de educação especial? Que tipo de ajuda é normalmente solicitada?

*“Muitos professores e pais também. Primeiro para compreenderem realmente a dificuldade dos alunos ou dos filhos no caso dos pais, como ter estratégias, como trabalhar, o que podem ou não fazer, pronto, adequado à limitação da criança. E é mesmo mais por aí, porque compreendendo e tendo estratégias conseguem depois tentar adequar àquilo que leccionam para a criança, não é? É mais por aí, compreensão e estratégias para...”.*

24. Considera importante que exista na escola um coordenador de transição que assuma um papel chave na articulação e aperfeiçoamento das relações entre serviços e parceiros na transição do aluno? Quem deverá assumir esse papel? O que deve fazer?

*“Sim, sim. Como se fosse um mediador, um tutor mediador. Devia ser uma figura extra, ou seja não deveria ser o professor de educação especial, não ser alguém que conseguisse chegar a todos os contextos e ter uma perspectiva de fora, quase. Nem se deixar “dominar” pelo contexto escolar nem pelo comunitário, nem pelo familiar, alguém isento, mas ligado à criança, ao aluno e que pudesse zelar pelos interesses por essa criança. Eu acho que, externo não sei, mas isento sim. Deveria ser. Poderia ser alguém do executivo que estivesse ligado ao ensino especial, mas lá está mais do que o cargo ou a pessoa teria que ser alguém com perfil para. Não é tanto se calhar o cargo que desempenha na escola, mas alguém que tenha perfil para e alguém que acima de tudo que conheça muito bem a comunidade onde está inserida a criança. Uma pessoa com estabilidade, porque depois é preciso contactos, é preciso conhecimentos. Porque sem*

*conhecimentos não se vai a lado nenhum. E se vem alguém durante dois, três, quatro anos que não seja de cá ou não resida cá, mais dificuldade tem em estabelecer esses contactos e que temos que nos fazer valer de todas as ferramentas”.*

# **ANEXO IV**

## **Transcrição do grupo de discussão**

### **GRUPO DE DISCUSSÃO**

Componentes (simbologia)

Moderadora – MD

---

1-Laura- (L) - Professora de educação especial

2-Fernanda (F) - Coordenadora do NAE

3-Ana (A) - Psicóloga

4-Lassalete (LT) - Professora de educação especial

5- Encarregada de educação (M)

6- Encarregado de educação (P)

7- Ilda (I) - Professora de Educação especial

8-Carla (C) - Directora adjunta do Agrupamento de escolas X

---

## **ESTRATÉGIAS CURRICULARES/VALIDADE DOS PROGRAMAS**

-**MD.** Consideram que a escola ensina aos alunos com atraso mental coisas importantes para a sua educação e formação? Para a sua vida?

-**L.** Claro que a escola ajuda sempre depois a ter uma perspectiva diferente para o futuro, não é? Nem que seja para...a gente também tem o cuidado de aos pouquinhos ir incentivando e para que eles tenham curiosidade de como é que se passam as coisas, como se passa tudo depois, tanto na vida que eles levam agora, como muitas vezes chamamos a atenção para ver o que é que futuramente poderão vir ou não a fazer, nem que seja ...por isso é sempre bom.

- **F.** Posso ainda acabar ... podemos projectar aqui na escola determinados modelos que muitas das vezes poderão ir além da família. Quer dizer, todos nós podemos ajudar para um caminho, não é? Mas todos juntos conseguimos o melhor modelo de aceitação e de inserção na vida comunitária.

-**A.** Também concordo com o que foi dito. Acho que a escola permite dar a conhecer actividades e competências que não eram possíveis desenvolver noutro contexto. Há um currículo...há muitas competências que vão ser desenvolvidas.

-**LT.** Eu acho que sim, porque antes de irem para a sociedade propriamente dita, eles vêm para uma mini sociedade mais protegida e acho que a escola nesse âmbito é muito importante para o desenvolvimento dos alunos.

**-M.** Para mim a escola é muito importante. Acho importante em tudo. Tem sido em tudo. Para os miúdos, pronto, para os que tem atrasos, para mim... faz bem metê-los, activá-los, pronto encaminhá-los, e em casa também é importante mas em casa não conseguimos muitas vezes ajudá-los. Acho a escola muito importante mesmo para os miúdos.

**-I.** Eu acho que já foi tudo dito. Não tenho nada a acrescentar.

**-C.** Eu tenho a acrescentar (risos). Sabes que eu sou sempre a voz discordante. Não, não é discordar! Acho que sim, acho que a escola é importante, transmite valores, experiências e acho que é como a LT disse, no fundo nós aqui na escola somos uma mini sociedade e temos que no fundo mais ou menos incentivá-los, mas também protegê-los. Acima de tudo acho que os devemos preparar para a sociedade que temos lá fora e às vezes nós protegemos demais, porque é assim ...claro que é uma criança de tenra idade e tem de ser protegido, tem de...precisam mesmo. Mas nós temos que mostrar a estes miúdos o que é que eles vão ter lá fora, não é sempre o que eles têm na escola. Ou seja, o que eu acho é que a escola é muito mais protectora do que a sociedade, do que o resto da sociedade, não é? Então...claro que nós temos que os incentivar e motivar para fazer algo lá fora, mas também devemos prepará-los para aquilo que de menos bom eles vão ter na sociedade. Porque eles vão encontrar coisas menos boas na sociedade. Porque nós aqui...por exemplo, os nossos meninos estão inseridos numa turma e quase sempre eles vão, vão sempre na mesma turma, andam sempre no mesmo grupo e aquele grupo funciona como uma protecção. Quer dizer, ninguém toca naqueles meninos, não é? É a nossa menina, o nosso fulano, o nosso sicrano, não é? E há ali um escudo protector que eu acho óptimo. Acho que aqueles miúdos estão preparados para aceitar a diferença e se isso for feito desde cedo eles vão ser pessoas muito mais tolerantes. Mas, quando eles saírem da escola eles não vão ter isso da parte de toda a gente, porque as pessoas não são todas tolerantes, nem são todas, pronto... não somos todos iguais e nem todos aceitamos bem esses miúdos! Então, eu acho que a escola realmente tem que passar esses valores aos meninos, mas também aos outros miúdos considerados normais para que eles se tornem cidadãos tolerantes e que aceitem bem a diferença, mas devem também preparar estes meninos ditos diferentes para aquilo que vão ter na sociedade.

**-P.** No caso da minha filha, acho que a escola ensina muitas coisas importantes para a vida dela. Nota-se desde que aqui anda... ela aqui teve um bocadinho de sorte porque teve sempre boas professoras, tanto de apoio como nas piscinas e nota-se que há muitas coisinhas que aprende, as quais às vezes me surpreende pela positiva, coisas que eu pensava que ela não iria já buscar e ela já vai buscar, em certas conversas com a mãe, sobre trabalhos, sobre a higiene, sobre como lidar com as crianças, isso tudo é uma aprendizagem aqui, não é? Mas lá está, lá fora o mundo é outro!

**-MD.** O que consideram importante a escola ensinar para os preparar? Como deve ser o currículo? Há necessidade de reformulação dos programas?

**-F.** Em relação a isso eu acho que devemos-nos aproximar da sociedade e atendendo a esse grupo de crianças devemos ter práticas funcionais, actividades muito direccionadas para o dia-a-dia. Não queremos criar grandes expectativas, porque certamente não as vamos ter, sim senhora, as práticas funcionais direccionadas aos seus...aos seus motivos, aos seus interesses.

-A. Acho que nos alunos com atraso mental, mais que o saber teórico, pô-lo a ler e a escrever podem ser coisas que ele não irá conseguir, é o saber, as práticas, competências práticas, competências sociais, o apanhar um autocarro, o saber ler um horário, saber gerir o dinheiro, ter a noção do dinheiro, também ter a noção da maneira como está em relação aos outros, da maneira como se pode proteger, trabalhar muito a autonomia.

-LT. Sim. Eu acho que o que a escola ensina é o que deve ser ensinado, não vejo necessidade de mudar os programas. Vejo, é necessidade de continuar e melhorar, porque em educação nada é definitivo.

-M. A senhora professora acabou de dizer. Para mim, acho que deve ensinar aquilo que as crianças devem fazer no dia-a-dia, aprender a ir à loja, fazer as suas comprinhas, saber fazer de comer, saber ser pessoas independentes, aprender a vestir-se, a fazer de comer, tudo da vida, fazer essas coisas, pronto, fazer comida. Aqueles que não são capazes de aprender a ler nem a escrever...ser autónomas delas próprias. Saber dirigir uma casa, pronto, como se costuma dizer.

-L. Eu estou de acordo aqui com a mãe, acho que as actividades quanto mais práticas forem melhor e se possível ser o mais parecidas com aquilo que será o seu quotidiano delas. O mais prático possível, fazer uns recados, saber lidar com o dinheiro, saber andar na rua, passar numa passadeira, ir a uma papelaria, ir a um café, essas coisas assim, não é? São as vivências do dia-a-dia, que eles muitas vezes têm com os pais, mas que nós aqui podemos ir incentivando determinadas coisas. E depois chamá-los sempre à atenção, um bocadinho para que...tem cuidado que vamos fazer isto, vamos fazer aquilo, porque mais tarde vais precisar disto vais precisar daquilo.

-I. Eu acho que o essencial é ensiná-los a saber defender-se e a escola não ensina muito isso. Defender-se principalmente porque infelizmente tanto aqui na escola como lá fora esses miúdos são muitas vezes rotulados, não é? E chamam-lhe nomes e eu falo por mim, não sou deficiente mas pelo facto de ser preta... é verdade, não é? Rotulam tudo e ensiná-los a saber defender-se, não responder, mas pronto saber...mais vale ficar calado, não é? E engolir e logo assim...e pronto eu acho que o essencial mesmo é saberem defender-se.

-C. Eu acho que é assim: a escola, os programas para estes miúdos têm que ser sempre diferentes e tendo em conta as capacidades e necessidades de cada um deles e as características. A escola sabe disso. Agora tudo depende também dos recursos que a escola tem, não é? E nem sempre a nossa escola, não estou a falar nesta escola, estou a falar mesmo na nossa, não tem os melhores recursos para satisfazer as necessidades destas crianças. Claro que tudo que às vezes o que as colegas disseram é verdade, tudo que o que seja mais prático é mais assimilável, não vale a pena bater no ceguinho como costumamos dizer, no a, no i, no ai, porque sabemos que eles não vão conseguir, portanto deve-se ensinar aquilo que realmente eles vão precisar, tendo em conta os interesses deles, as capacidades, as motivações deles e dos pais, obviamente. Mas eu acho que aí a escola tem um papel muito importante que é também...nós por vezes sabemos que nem todas as pessoas...como é que eu hei-de dizer isto sem ser mal interpretada? Nem todos os pais, nem todas as famílias aceitam bem o problema dos filhos, não é? E então às vezes teimam connosco a levá-los para um lado, quando nós achamos que o outro lado é melhor, e lá está, a escola deve também ter esse trabalho. Trabalho de mostrar à família o lado que nós achamos. Acho que nós também erramos, nós também somos humanos e também erramos,



mas eu julgo que o lado pelo qual queremos seguir aquilo, porque é que devemos ir por aquele caminho e não pelo outro, tentar sensibilizar os pais para isso, os pais e a família em geral. Porque sabemos que essas coisas não são bem definidas, não são bem aceites, pronto claro que temos que ter isso em atenção, dependendo sempre dos recursos e acho também que deveremos dar, acho que é mesmo muito importante se nós pudermos diversificar os contextos, acho que é essencial, porque estar sempre na escola, sempre rodeada das mesmas pessoas, isso torna o ambiente muito mais familiar, obviamente, e eles precisam dessa protecção, sem dúvida, mas eles quando saírem da escola não vão ter esse contexto, só o vão ter na família. A família vai sempre proteger aquela criança, vai sempre dar-lhe o que acha de melhor, tal como a escola faz. Agora a sociedade não o vai fazer, pelo menos a sociedade toda, não é? Portanto, deveríamos diversificar os contextos, levá-los a ter contactos com outros meios, outras pessoas, com outras vivências, para eles também conviverem e saberem, e verem outras pessoas, e verem outras actividades, sempre e claro tendo em conta os seus interesses e motivações, mas também aquilo que nós achamos que é conveniente que eles saibam. Eu acho que um programa educativo é feito à medida dos alunos, portanto nós não estamos a falar em programas comuns, não é? Nem pensar. Ou seja, pelo menos para a maioria das crianças com problemas mentais, não é? Pode haver um caso ou outro em que o aluno possa seguir o currículo normal em algumas áreas, ter uma ou outra diversificação, mas a maioria deles não, portanto um professor de educação especial sabe muito bem como fazer um programa educativo à medida do aluno tendo em conta os recursos e os recursos são muito poucos, não é?

**-P.** Eu acho que os programas devem ser adequados à realidade de cada aluno.

**-MD.** Acham que os professores no geral estão preparados para ensinar convenientemente esses alunos? Que tipo de formação é necessária?

**-I.** Os professores a nível geral, não. Ou têm uma sensibilidade para a questão ou então aquele professor comum não está preparado, porque a sua formação académica teve uma disciplina. Lembro-me do meu curso e tive apenas uma disciplina, no curso todo, é muito pouco, se a gente não tem interesse pela área, se não vai tendo alunos ao longo do nosso percurso profissional e se não se vai dedicando é muito complicado, têm que investigar e pesquisar.

**-F.** Hoje em dia já se nota nos professores, todos em geral, vá lá, uma certa atenção e um certo interesse por estas crianças, o que não se via realmente aqui há uns anos atrás. Certamente também temos que ter em atenção que, por razões óbvias, eu sei...talvez não estejam muito preparados ou porque nunca tiveram crianças a este nível ou porque às vezes cada caso é um caso diferente e nunca há uma receita de um em relação ao outro e claro podem sentir impacto num primeiro momento, mas de uma maneira geral as crianças já são aceites, já são valorizadas, já pedem a opinião, ou como lidar ou como estabelecer este contacto ou aquele. Portanto, acho que houve uma certa progressão mesmo a nível do sistema no seu geral. Mas, penso que os professores de educação especial estão melhor preparados. O facto de o professor ser especializado, o próprio nome indica que tem competências, desenvolveu competências específicas para. Depois lá está, como as colegas estavam a dizer, se há interesse, se há uma pesquisa, se há uma motivação pessoal para procurar novas técnicas e métodos para trabalhar com determinados alunos podem fazê-lo, mas um professor especializado relativamente a um professor de ensino regular, só isso faz a diferença.

-**A.** Concordo com a progressão, agora ao nível da formação eu acho que nem todos os professores podem ter interesses pessoais ou vontade de trabalhar com este tipo de alunos e às vezes as características pessoais também influenciam o tipo de trabalho deles. Também formação a nível teórico e prático para quem tem aquele tipo de problemática porque a formação vai depender do professor, vai depender da vontade dele de ir pesquisar e de ter. Sabemos que na formação base não há formação sobre este tipo de problemáticas. Por isso, em geral a formação do professor não acho que esteja adequada para lidar com estes tipos de problemáticas.

-**L.** Das duas uma, ou há muito boa vontade, muito interesse e muita carolice ou então não há nada. Pronto...as pessoas, o professor do regular, vinte e tal alunos e é essa a realidade, é dividir o tempo por vinte e tal e mais nada. Não têm hipóteses de fazer mais nada porque a vinte e tal acrescenta-se mais cinco ou seis turmas e não se pode fazer milagres. Acho que não.

-**MD.** Mas não achas que o professor deve procurar formação?

-**A.** Deve procurar formação, sim, não é? Mas isso também depende de cada professor de...de cada professor e de cada característica, isso é de acordo com cada profissional, tem as suas características depende das características profissionais e depois das características pessoais.

-**LT.** Eu concordo com a A. Em termos de formação há uma lacuna em relação aos outros professores e acho sinceramente ...é a minha opinião, que não estão preparados para lidar com este tipo de miúdos com atraso mental. Eu acho que temos professores muito presos a um programa e que têm vinte alunos, dirigem muito especificamente aqueles, às vezes nem conseguem... eu não estou a dizer que não querem ou...é porque realmente que em termos de formação lhe falta aquela perspectiva de dizer assim: deixa-me ver se este texto aqui se adequa ali àquele aluno, se calhar eu vou dar um sobre castanhas que ele gosta mais ou...acho que esse tipo de coisas ainda não tem sensibilidade para fazerem.

-**M.** Ora bem, preparados, eu não digo que estejam preparados, não é? Porque... é como digo a gente... já por isso há estes professores de ensino especial, que estão preparados para isso mesmo, não é? Uma professora de matemática, uma professora de português, de inglês, de francês claro que não estão preparados para lidar com este tipo de crianças. Embora as crianças, algumas participem nas aulas, mas coitadinhas estão ali... não é? Não, para mim, não estão preparados como os do ensino especial, não é?

-**MD.** Não sente que há professores que mesmo sem formação estarão melhor preparados para lidar com a sua filha?

-**M.** Sim, ora bem, há professores e professores, têm outras maneiras. Uns têm umas maneiras outros têm outras maneiras, as maneiras não são todas iguais, não é? São mais... suponhamos uma professora de matemática pode estar mais preparada do que uma professora de português, mais...para aquela criança, do que outras, não é? Penso... a minha maneira é assim de pensar, porque repare e ela também me diz e eu falo pela minha filha, que ela chega a casa e ela também me diz que gosta de estar como é que se diz, na turma. Gosta de estar com os miúdos da turma, mas... está lá...não digo que os professores

não sejam queridos para ela, que não sejam...mas não são como aqueles que têm aquele ensino...para manobrar com elas todos os dias, não é?

**-P.** Sinto através da minha filha que às vezes há professores que não estão preparados. Que não dão aquele apoio necessário, mas também depende do jeito que cada um tem.

**-M.** Mas isso é no ensino em geral.

**-L.** Eu acho que tem havido uma grande evolução na forma como se vê estas crianças e até na forma como se trabalha com elas, mas eu acho que ainda temos que caminhar, temos muito para caminhar em relação a elas, não é? Os professores não fazem por mal, não é? Mas pronto, há aquela pressão de se dar o programa e depois muitas vezes não se tem tempo para se estar ali com eles, não é? Mas o certo é que o facto de eles estarem na turma também faz com que muitas vezes se apercebam que o professor não chega a eles, mas eles até com os outros colegas...eu vejo que com alguns miúdos daqui juntam-se a um colega que depois é capaz de lhe explicar determinadas coisas que ele quer saber e muitas vezes os pares são muito importantes, também na forma como eles aprendem. Acho que a nível de formação inicial os professores precisavam de ter mais disciplinas ligadas às diferentes problemáticas. Não há problemas só de meninos com deficiência mental, mas alguns miúdos que têm outro tipo de problemas que teriam que ser tratados de outra forma e que não estão a ser neste momento. Mas eu acho que aos pouquinhos a gente vai lá, não é?

**-I** Eu acho que depende também da sensibilidade das pessoas, e acho que eles deveriam ter uma certa formação. Eu sei que alguns nesta altura não vão querer estar a estudar... e alguns que não percebem alguma coisa e vêm ter connosco e perguntam, gostam de fazer questões ou até vão pesquisar e perguntam se está bem. Alguns interessam-se e isso nota-se, mas há outros que não. E pronto, é como eu digo, eu só vim para o ensino especial porque gosto. Porque tem de se gostar, porque se não é muito complicado. Porque é como a L dizia, não só para os meninos de ensino especial mas há outros que têm outros problemas e que se o professor só estiver canalizado para trabalhar para meninos ditos normais, os outros vão ser postos de parte da mesma maneira como o menino de ensino especial. Eu trabalho em várias escolas e vou vendo ...e isso, não é? Mas apercebemo-nos de várias lacunas ou erros, pronto, é o sistema.

**-C.** Eu sou sempre a última a falar e é um problema para mim (risos). Estou a brincar! Eu vou inovar! É assim, é óbvio que nós que estudamos a evolução da educação especial, sabemos muito bem que houve uma evolução muito grande e claro que nem tudo está bem, não está, porque senão estava tudo feito e não pode ser, não é? Como diz a I, é óbvio que tudo depende da sensibilidade, eu acho que todas nós que estamos na educação especial, penso eu que...porque conheço outros casos mais recentes que não é assim, mas nós que estamos aqui, eu acho que estamos por vocação e não por necessidade, pronto. É como tudo. Agora há necessidade de ...de colocação e as pessoas vêm a educação especial como um escape para uma colocação mais próxima. Percebes? Nós não fazemos parte desse grupo. Nós estamos na educação especial por vocação, porque gostamos, porque achamos que podemos contribuir para o sucesso daquelas crianças ou...pronto. Agora formação? Precisamos de muita, muita formação, a começar pela formação inicial. No meu curso tive NEE, uma...tive três anos dessa disciplina, mas aprendi muito pouco, porque vamos para...nós aprendemos a teoria, as características de determinada síndrome ou...agora como trabalhar com elas, ninguém nos vai ensinar. Ninguém. Não há uma

fórmula para te desenvolver com um menino com deficiência mental, com o menino com hiperactividade... nós no dia-a-dia temos que aprender a lidar com eles e ver aquilo que eles reagem melhor. Em relação aos colegas do ensino regular há muito bons colegas, colegas que estão atentos, que fazem, que têm uma planificação específica para aquele aluno, que se preocupam se o texto é indicado ou não como dizia a L, e há outros que não, há outros que não, que pronto... que não são tão preocupados, que vêm mais a turma. Se calhar o sistema também é que não está ainda bem delineado, porque também isto é tudo gerido por razões economicistas, se calhar, tenho a certeza que nós precisávamos de mais professores de ensino especial nas escolas. Não somos suficientes. Já fomos muito menos, mesmo aqui. Já houve um ano que nós nos vimos para dar resposta a todos os meninos. Havia meninos que se calhar precisavam de doze horas de apoio e tinham seis, não é? Os recursos são parcos por razões economicistas. O governo acha que deve continuar assim e quem sou eu para dizer o contrário. Mas pronto, eu defendo que nós somos poucos, deveríamos ser mais. Porque nós tínhamos que ajudar o colega do regular, porque eles têm vinte ou... e nós agora sabemos que com o 3 de 2008 não prevê, já não obriga a redução do número de alunos por turma, isso depende da problemática e se isso é considerado ou não no PEI, não é? Muitas vezes eles têm um aluno de NEE e mais de vinte alunos. Mas mesmo que fossem só vinte, são muitos. E depois dependendo da problemática, há alunos do ensino especial que requerem muita atenção, que não podem estar sozinhos, não é? E se não fosse o professor de educação especial, aquele menino... está ali, está ali, está ali. Mas eu queria dizer mais uma coisinha. Eu sou a favor da inclusão. E inclusão para mim não é só integração. A inclusão para mim não se limita a ter o menino com qualquer problema numa sala de aula. Para mim inclusão vai muito mais além. É fazer com que aquele menino participe em todas as actividades sejam elas quais forem, não é? Se há um passeio aquele menino deve ir com a turma ou com os colegas, porque isso também muitas vezes não acontece, não por culpa dos professores, porque eu acho que os professores até tentam sensibilizar para que as crianças vão. Muitas vezes os pais têm um certo receio que aconteça alguma coisa, mas eu acho que isso faz parte da vida, o correr riscos faz parte da vida. Porque eles lá fora também vão correr. Vão ter que ir á loja, vão ter que ir á mercearia, vão ter que sair para aqui ou para acolá e isso também é um risco. Viver é um risco, não é? E portanto eu acho que lá está, é o que eu dizia há bocado, os contextos têm que se diversificar e quanto à formação, que quem quer ter formação procura-a, não é? Porque é mesmo uma questão de interesse e se nós nos sentirmos incapazes eu acho que devemos procurar, mas nem sempre é fácil na área da educação especial. A oferta de formação é muito pouca, é muito pouca mesmo.

**-MD.** Como se pode preparar um jovem com atraso mental para ingressar na vida activa?

**-F.** Ora bem, tudo vai depender, porque primeiro temos que fazer uma avaliação ao aluno para ver realmente as suas capacidade e qual o seu tipo de orientação mais direccionada. Acho que devemos ver também... perguntar ao jovem, caso ele consiga dizer o que ele gostaria de fazer, o que é que gostaria de ser, e também ter a opinião dos pais, as expectativas e... para o seu educando, e depois recolher dentro da nossa área a possibilidade de dar resposta, não é? Todos tentamos dar resposta em função do que nos é realmente dito. A escola pode preparar os alunos numa primeira fase cá dentro até em pequenos estágios como por exemplo, no bar, na biblioteca, reprografia... e depois deve ser através de estágios, com instituições no exterior, com protocolos. É preciso que os alunos convivam com outras realidades. É necessário aderir ao exterior. Nós aqui conseguimos

um protocolo com CRI, um projecto com a CERCI. Os alunos estão noutra realidade e a desenvolver actividades que a nossa escola não tem.

**-P.** Ora bem, na minha maneira de ver a escola, isto tem que partir um bocadinho de todos, da escola, da minha filha e dos pais. Abrir as portas da escola seria bom, mas as barreiras lá de fora? Porque ela leva um ensino que penso e noto na minha filhinha que tem o carinho porque a professor I ensinou isto, o professor F ensinou aquilo, porque vai para a cantina tirar um café, mas... aqui! Depois quando chegam lá fora as coisas são diferentes! Às vezes até são integrados em sítios que as próprias partes que os vão integrar estão em desacordo. É quase uma obrigação, não é? Sabemos perfeitamente que estamos neste mundo onde há partes onde dizem, sim senhor está bem, porque há algo benéfico por trás. Não é dizer assim: eu vou ajudar e vamos dar esta oportunidade a este jovem, não é? Ao nível da escola a minha filhinha está bem. Os professores colaboram muito no que podem. A escola em si tem dado muito à minha filha e está a tentar prepará-la o melhor possível. O mal é os entraves depois lá fora, não é? Sabemos que há instituições onde acolhem, sim senhor, onde acolhem em si, mas não estão a olhar bem para a pessoa, é quase por ser pressionados, percebe? Eu infelizmente já corri muito mundo, já sofri muito, já aprendi muito, os estudos não são muitos, mas o dia-a-dia, as noites, os km, enfim, muita coisa eu aprendi. Porque é aquela coisa sim senhora...eu tive um caso comigo, por exemplo e desculpem cortar um bocadinho à conversa, eu fui abandonado e uma tia disse: deixa-me aqui o menino que eu tomo conta dele. E eu levava porrada 24 sobre 24 horas à frente da minha mãe. Eu cheguei aqui... e no caso da minha filha, a menina, eu vou já dizer uma coisa que eu estou um bocado...mas para ela vai ser um choque quando um dia ela sair daqui. Acho que a escola para ela, em si, é uma parte da vida dela. Eu noto que para a minha filhinha as férias são uma tristeza muito grande!

**-L.** Então desculpe, mas o nosso trabalho então não está a ser bom, porque o nosso objectivo em termos de transição para a vida activa...não é fazê-la sofrer quando se afastar da escola. O nosso objectivo é exactamente esse, é fazer um lançamento sem grandes rupturas.

**-P.** A minha filha prende-se muito. Fosse daqui fosse de outra escola, sei que a mudança para ela não seria boa. Há pessoas também que não lidam tão bem com as mudanças. Ela em si faz um globo da escola. A escolinha para ela é um globo. Ela passa aqui na escolinha ao fim de semana e vê uma barraquinha aqui montada e diz: ó pai olha a nossa barraquinha da escola. A escola para ela é o globo todo. Ela quando sair da escola vai sofrer.

**-L.** Pois, se calhar não estamos a preparar bem a transição, pois, não sei.

**-I.** Se calhar para o próximo ano uma das estratégias a utilizar é ela passar menos tempo aqui na escola, ou seja mais lá fora.

**-P.** Depois também é assim: ela não irá sofrer tanto depois se nós um dia lhe arranjarmos um local ou um sítio que ela goste, onde lhe dá aquela força! Por exemplo, temos uma situação que eu notei que para ela ser capaz de esquecer recreios e amigos e que ela vá, precisa de ter coisas que goste de fazer. Gosta é de tirar cafés, de servir batatas, servir isto e aquilo...está a perceber? Ela quer uma coisa...isso ela gostava. E ela então aí já esquecia um pouco os colegas, as suas brincadeiras, as amigas, porque estava sempre à procura...

sentia...eu acho que ela gostava de uma coisa que saiba e consiga fazer, sentir-se útil à sociedade.

**-A.** Qualquer transição na vida da pessoa seja em que idade for implica sofrimento porque implica a mudança. E quando se fala em mudança, a mudança traz medo e o medo é sofrimento. Portanto é uma nova adaptação como outra qualquer que a C está a passar. A transição deve ser acompanhada pela família e por quem esteja à volta dela, mas é indispensável para o percurso da C. Portanto, tem que se alertar porque apesar de ser difícil faz parte da vida dela e vai fazê-la crescer, vai fazê-la amadurecer, como em qualquer outra situação da vida dela. E também estar a evitar que ela sofra é estar quase a passar a mensagem que na vida não há sofrimento, quando isso não é verdade. Portanto, estamos a fazê-la crescer e o afecto não pode ser desprendido. A escola faz aquilo que pode e consegue, agora não conseguimos garantir que depois quem está lá fora dê as respostas que estamos à espera, não é?

**-F.** O sofrimento é inevitável. Eu por exemplo, ando sempre de escola em escola. Eu acho que o sofrimento é inevitável, é claro que devemos minimizá-lo quando é possível. Faz parte da vida.

**-P.** A C tem três objectivos: infantário, bar ou fazer recados mas com papéis, tipo biblioteca.

**-A.** Para além do que a F disse, com o aumento dos recursos das escolas e com uma ligação forte com a comunidade. Acho que são dois pontos importantes para além...porque sem os recursos humanos, para além dos económicos, não é? Fica difícil fazer a transição não é? Mas agora dentro da escola sem os recursos é tentar fazer a transição através das competências sociais dentro da escola. Trabalhar as competências sociais, a autonomia, aquilo que foi referido inicialmente.

**-LT.** Isso dava um livro, quase. É uma pergunta que dava mesmo para escrever um livro. É muito difícil, mas primeiro eu acho que começa a primeira fase... começa pelo o que a F disse, por abordar o aluno sobre o que ele gosta o que é que não gosta, o que os pais esperam dele, o que é que...em que contextos é que nós também achamos que ele possa ser feliz e independente e autónomo e a partir daí na escola proporcionar-lhe o máximo de vivências e de actividades úteis e possíveis para que ele consiga funcionar naquele contexto. Penso que a melhor forma de formar um aluno com atraso mental para que ele seja um agente verdadeiro na sociedade, é tê-lo o máximo possível na sociedade e ajudá-lo o máximo possível nessa vivência, fazendo tarefas concretas, práticas, as mais aproximadas possíveis com a realidade e com a realidade futura que ele vai ter. Acho que passa por aí.

**-M.** Podem. Tem que a conhecer primeiro e saber o que é que ela gosta da vida. E o que ela gosta é de bordar! Para ela o bordar... temos que a preparar para isso, porque o que ela gosta mais neste mundo é de uma agulha, uma tesoura e um papelão!

**-MD.** E como é que nós podemos fazer isso?

**-M.** Eu em casa faço. Ela em casa sacrifica-se, corta daqui, prega dacolá, e está ali horas! Agora na escola não sei. A escola agora tem que ver a melhor maneira decerto, não sei.

Porque ela o bordo para ela...para mim é o bordo porque ela adora aquilo! Mas desde miúda pequenina! (risos). Agora a escola...se a poder integrar...aí na casa do risco, como nessas casas, essas coisas todas...ela adora aquilo!

-C. Vou interromper, posso? Mas na altura em que se falou na V ir para a casa do risco, falaram-me num problema de visão!

-LT. Exacto, sim.

-C. E teríamos que primeiro tratar do problema de visão. Porque de resto não há problema nenhum.

-M. Mas pronto, eu também não sei se aquilo está a funcionar.

-C. Exactamente. É isso que eu queria dizer. Não sei se está a funcionar e mesmo funcionando poderá não querer aceitar, não é? Pronto. Mas isso é um trabalho que a escola pode fazer, não é? Mas primeiro vamos...

-M. Desculpe. Eu não estou a ...é só uma opinião!

-C. Não! Porque nós falamos nisso, certo. Mas primeiro vamos tratar do problema da visão da V. Esta situação é muito pessoal.

-L. Para mim o mais importante é conhecer exactamente o contexto onde vive o miúdo e quais são as expectativas que a família tem e depois a partir daí, nós conhecendo tudo muito bem, aí podemos começar nós escola a tentar delinear um projecto para ele. Porque as expectativas que eles têm, as expectativas que a família tem é muito importante, porque eu já tive muitos alunos e muitos deles até conseguiram resolver a sua transição para a vida activa através da própria família ou através do próprio negócio da família ou daquilo que a família faz, por isso eu acho que partindo daí, nós conseguimos sempre fazer alguma coisita. Podemos não atingir o perfeccionismo, mas conseguimos fazer alguma coisa por eles, porque eu acho que é muito importante o que ...conhecer exactamente o meio local. A partir da família, depois a comunidade em si, a freguesia em si, imaginemos. Porque mesmo a nível das juntas de freguesia muitas vezes e a nível dos agentes económicos do meio onde eles estão inseridos pode-se fazer sempre um bom trabalho.

-I. Além do que já foi dito, eu acho que é assim, tanto um jovem com atraso mental como um jovem em idade dos meninos que nós temos aqui, é um bocado complicado eles dizerem-nos já o que gostariam de fazer. Eu acho que ainda andam meios perdidos, não sabem. E acho que é assim, nós escola temos ajudado, perguntar à família também, já há sítios onde eles possam experimentar e depois a partir dessa experiência, também perguntar se querem continuar, ou se preferiam fazer experiências noutra sítio. Eu acho que é dar-lhe hipótese, mas não é só dizer-lhe, pronto, gostavas disso, vais fazer isso. Posso não ter hipóteses de por exemplo, levar...eu por exemplo, lembro-me que a S queria no ano passado estar numa padaria. Ela realmente está num café, mas ela não está a fazer o que ela queria, porque ela queria estar numa padaria, porque era mesmo a padaria que ela queria. Ela queria fazer pão, bolos, cozinhar, era o que ela queria. Já lá fui e a senhora disse-me que ela queria estar numa fábrica, não preferia estar ali. E se eu lhe puder dar a oportunidade de ela depois experimentar outra coisa e ver se realmente ver o que gosta...

eu acho que é mais isso, porque é muito complicado eles saberem já precisamente hoje o que realmente querem. Hoje querem bordar, amanhã já não querem. É o que eu acho.

-C. Eu concordo um bocadinho, acho que nesta idade os miúdos não têm noção daquilo que querem ser, porque os outros também não têm, não é? Os miúdos chegam ao 9º ano e têm de fazer uma opção e é por isso que a A está ali assoberbada com a orientação vocacional, porque eles estão todos muito confusos, porque é uma idade em que é muito complicado fazer opções. Nós sabemos se...no décimo ano temos que seguir uma via, não é? Se eu me enganar na via eu tenho de voltar atrás, porque não há opção. Com estes meninos é exactamente a mesma coisa. Eles também não têm maturidade para saberem se querem isto ou aquilo, agora claro que têm os seus gostos, têm as suas preferências, não é? Agora nós escola, também, e eu concordo plenamente com aquilo que a L disse, temos que ver as expectativas da família, ver os gostos e capacidades, porque às vezes os gostos não condizem com as capacidades dos alunos e ver se realmente, se aquele é o melhor caminho, se é por ali. E mesmo que não seja eu acho que a escola deve proporcionar esse caminho, se puder, se tiver recursos. Deve proporcionar aquele caminho para também mostrar à família e ao próprio aluno que se calhar não é bem por ali. E continuo a dizer que os contextos diversificados são muito, muito importantes, porque como a I dizia: nós queremos ir por ali, depois queremos ir por acolá. Por exemplo, no caso da S, realmente falaste nisso e é verdade. A S que parece uma menina toda decidida, no ano passado queria fazer uma coisa e este ano já quer fazer outra. E eles vão mudando, não é? Não quer dizer que isto aconteça com todos os meninos, não é? Temos é que de facto ver os interesses, as capacidades e as expectativas. A escola, como disse a A e muito bem, deve também aproveitar os recursos da comunidade, principalmente da comunidade próxima, pronto porque nós sabemos muito bem que às vezes é complicado a questão dos transportes, transportá-los para aqui ou para acolá porque até encontramos empresas que estejam interessadas em acolher este tipo de meninos, mas depois esbarramos com outras barreiras, que é quem paga os transportes. É assim, eu sei que os pais não se preocupam muito com estas questões, mas eu é uma das questões que me preocupa mais. Quando um professor ou um colega me vem dizer: e se fizéssemos aquilo? Ai sim senhor, mas depois quem é que paga? A escola não tem recursos, depois é a DREN, é a câmara...no ano passado os PIT que nós temos ...que nós tínhamos projectado em parceria com a Cerci, ficaram em águas de bacalhau, como se costuma dizer, porque ninguém se entendia quanto às competências. Ninguém sabia muito bem. A Direcção regional dizia que a competência do pagamento dos transportes era da autarquia e a autarquia dizia que não era e depois andamos nisto um ano inteiro. Quem é que paga o quê? Não é? E são constrangimentos que sei que passam ao lado de qualquer pessoa porque, pronto...porque não são problemas deles, mas são meus porque eu é que ando todos os dias a telefonar para aqui e para acolá a ver quem é que vai transportar. Este ano a câmara nem sequer pôs isso em causa, disse logo que sim, que fazia o transporte e eu estou muito satisfeita com essas alternativas. Porque de facto, nós levamos os miúdos a ter outras experiências e a contactar com actividades que eles aqui não tinham e podem, e está a ser uma experiência enriquecedora. Eu acho que é sempre enriquecedor. Nem que seja para o aluno dizer não é isto que eu quero, não é? Nem que seja para ele dizer isso. Eu acho que devemos experimentar, devemos testar, porque nem sempre, nem sempre...às vezes nós dizemos: olha, perdemos um ano. Não, eu não acho que perdemos um ano. Nós num ano chegamos à conclusão que não era por ali, ou que era, não é? E eu acho que isso é muito importante. Se nós precisamos de mais um ano, vamos mais um ano. Acho ...ou seja o que eu acho é que a escola tem o dever de fazer, procurar o máximo de parcerias, o máximo, porque quanto mais parcerias conseguirmos fazer com a



comunidade, com empresas, seja com o que for, mais resposta podemos dar, respostas mais diversificadas. E os alunos poderão experimentar e se não for, se este ano não for por aqui, para o ano vai-se por ali e se para o ano for para continuar vamos continuar, mas acho que a escola é importante nessa perspectiva.

**-MD.** Na vossa escola como fazem essa preparação? De que forma a escola contribui para a preparação desses alunos?

**-F.** Se calhar quem tem PIT em desenvolvimento pode falar melhor deste assunto, que é o caso da LT, da I. Se calhar elas possuem uma resposta mais directa, mais eficaz e mais pormenorizada, porque estão mais dentro do processo. Quando cá cheguei o processo já estava minimamente instaurado, não posso falar directamente desse assunto.

**-A.** A transição que estamos a fazer é com parcerias com o exterior e também num primeiro momento pelo que me está a parecer, fazem primeiro aqui na escola e depois no ano seguinte fazem no exterior.

**-I.** Este ano foi a primeira vez que desenvolvemos um PIT no exterior, de resto tem sido sempre aqui.

**-LT.** Em primeiro de tudo a escola faz um projecto, faz um plano e tenta cumprir esse plano e esse plano vai de encontro àquilo que supostamente, a família e o aluno espera dele num futuro próximo. O que eu posso dizer em termos da S... é o primeiro ano que estou a trabalhar com PIT's. Eu estive sempre no primeiro ciclo. Este é o primeiro ano que estou a trabalhar com PIT e posso dizer que em relação à S o que eu vejo é um plano individual de transição que eu vejo com sucesso. É certo que a S é indecisa e não sabe muito bem o que quer, mas vejo-a contente, vejo-a feliz e vejo-a também perspectivar tirar um curso de panificação. No fundo está ali no ramo, mas vejo que ela está a adquirir competências na realidade, na sociedade, num organismo da sociedade, digamos, numa confeitaria e está a fazê-lo bem, está a ter muito sucesso. Penso que é assim que nós organizamos um plano individual de transição.

**-M.** Tem contribuído, tem feito o mais que pode. Também não pode fazer milagres, não é? Mas também o que é que eles podem fazer mais? Para mim estão a trabalhar perfeitamente. Nada tenho mais a acrescentar. Mais nada tenho. Acho que elas estão a trabalhar.

**-LT.** Mas acha que ela aqui na escola já aprendeu alguma coisa que fosse útil em casa?

**-M.** Sim, sim. Tem aprendido. Ela aqui na escola fez coisas que em casa não fazia. Porque ela quando veio para aqui, eu até tinha medo de a mandar para aqui, coitadinha eu não queria mandá-la para aqui. A professora L lembra-se que eu estava com muito medo, e graças a Deus ela hoje...ela pronto...ela quando veio para aqui tinha 14 anos. Não fazia nada em casa. Era um bebé mesmo. Ela agora faz, já lava uma loiça, faz muita coisa. Ela também diz: eu na escola vou carregar o tabuleiro, vou carregar o cartão, vou fazer isto, vou fazer aquilo. Ela quando veio para aqui não fazia nada disso. E como ela era assim, nós protegíamos mais, com medo que a miúda não conseguisse, mas ela consegue, ela é capaz. E a escola tem-na ajudado.

**-L.** Aliás, eu acho que o nosso primeiro passo tem sido sempre mostrar aos alunos que eles são capazes desde que insistam, que façam agora e voltem a fazer, e voltem a fazer e

depois eles também sabem que nós estamos aqui e se eles precisarem de ajuda nós também ajudamos. Eu acho que o primeiro passo é que eles sintam que eles vão ser capazes de ter um futuro lá fora, é dar-lhes confiança, é deixar dizer as suas opiniões, não terem medo de falar conosco e nós ao mesmo tempo, que nós vamos dando ideias, procuramos até criar a discussão, não é? Entre eles, que é uma forma de eles aprenderem e de eles acatarem as opiniões dos outros, darem as opiniões deles. Eu acho que esse é sempre o primeiro passo e depois a seguir vem o trabalho que as colegas já falaram, não é?

**-I.** Eu acho que essa pergunta vem no seguimento da outra anterior. Eu acho que a primeira preparação é feita aqui na sala. Que nós falamos muito com eles e pelo menos eu falo por mim, conversamos com os miúdos, e mesmo que eles digam: ai eu antes gostava de fazer isto, nós até tentámos que tu faças isto, se calhar vais experimentar isto, se não gostares desistes, se gostares até podes continuar. Eu acho que, pronto, aqui a escola nós...este foi o primeiro ano que os meninos foram fazer o PIT lá fora é uma experiência, não é? Não está a correr mal, porque eles até estão a gostar, eu pelo menos vejo a ânsia deles.

**-MD.** Vocês desenvolveram até aqui os PIT no interior da escola, mas não acham isso muito limitado e prejudicial para o desenvolvimento do aluno?

**-I.** Ora bem...que nós nunca...eu acho que nós os protegemos muito e foi também...se calhar ninguém se ter lembrado, se calhar vamos pensar em levá-los lá para fora para ver como é que eles reagem, se os pais vão aceitar ou não e como é que corre, não é? Foi mais...eu acho que chegou o momento...no início tínhamos poucos, mas nós agora temos muitos miúdos e acho que a escola acaba por não lhe dar resposta a todos os miúdos que estão a fazer PIT e depois já começa a ser uma coisa muito repetitiva e também, eles dizem: eu faço isto, eu faço aquilo, mas já começa a ser tudo muito repetitivo, já não há nada de novo para eles experimentarem.

**-MD.** Qual será a forma de se tornar menos repetitivo? Vocês estão a tentar mudar?

**-I.** Levá-los lá para fora é necessário. Eu acho prejudicial não os levar, mas não temos muitas hipóteses. Este ano estamos a experimentar na CERCI, para já está a correr bem. Os miúdos estão a gostar. Não estou a dizer que...no início ficaram um bocado renitentes e ainda estão meio renitentes e dizem: porque eu preferia estar no café...porque a outra faz bolos e doces e assim...é mesmo isso. Mas não quer dizer que não gostem, porque eu tenho constantemente eu ligo para lá e é o que eles dizem: eles aqui estão normais, estão muito bem. Gostam do que fazem e já têm os relatórios, por isso...este ano está a ser uma experiência, foi o primeiro ano que a S foi para a confeitaria, agora para o ano vamos ver também, qual é a aceitação das outras pessoas aqui, não é? Porque depois é o que a C diz, depois depende dos transportes. Depende também da comunidade de aceitar ou não os meninos, porque é também um bocado complicado. Depende principalmente das boas vontades. Eu acho...principalmente... porque eu até fui falar ao café, as senhoras foram muito... disseram que não tinha mal nenhum, mas depois como é que vai ser... e eu tive que ir falar com o dono do café mesmo, e não está tudo bem... pois o dono é que decide. E às vezes...

**-C. Ó I,** eu tenho tanta coisa para te dizer que nem sei por onde hei-de começar. Até tenho medo de me perder. Porque é assim, isso dos interesses, capacidades, expectativas, é tudo verdade. Mas primeiro temos que ver que oportunidades são que a sociedade nos dá. É que

nós podemos, os miúdos podem interessar-se por uma área ou outra ou outra, mas se nós não tivermos parceiros que nos dê a mão, não vale a pena ir por aí. É o primeiro ano de facto que nós estamos a ter PIT lá fora, mas já tentamos várias vezes. Porque por exemplo, não sei se te recordas, para o P tentamos arranjar e arranjam, uma oficina, porque a expectativa e o gosto dele era mecânica e nós arranjam um mecânico que o vinha trazer e até levava, e o vinha trazer, mas isso não é possível. Nós temos que ter um transporte assegurado pela escola, com seguro escolar, não pode ser uma particular a fazê-lo, nós todos sabemos disso. Portanto o que eu quero deixar aqui claro é que a escola às vezes não dá ou não consegue dar aquilo que os meninos querem porque nós não temos parceiros e porque também na escola não temos recursos para, não é? E isso é a primeira coisa. Portanto, primeiro nós temos que ver as oportunidades que nos dão, das parcerias possíveis e daquilo que nós com essas parcerias podemos fazer e desenvolver e depois sentar... porque é assim: não vale a pena estar a criar grandes expectativas num aluno, olha tu gostas disso vamos tentar, parte para ali, se nós sabemos que vai ser muito difícil. No fundo estamos a criar uma expectativa no aluno e na família que depois a escola não vai ser capaz de concretizar. E nós já tivemos um caso desses e por isso é que eu tenho muito cuidado com isso. Porque já nos prometeram uma coisa e depois falharam-nos e foi uma frustração enorme para o aluno e para a família e conseqüentemente para a escola que viu o aluno que também sofre, não é? Isso já foi há alguns anos e eu já cá estava e pronto não foi muito agradável, mas pronto nós realmente temos que ter em atenção as expectativas da família do aluno, os interesses, as capacidades, mas primeiro temos que fazer a sondagem, uma... como dizem os economicistas, um estudo do mercado para vermos com aquilo que podemos contar para depois tentar encaminhar os meninos. Depois eu acho que a escola, mesmo os PIT dentro da escola têm que conferir ou têm que dar aos alunos, têm de dotar os alunos de competências e de autonomia, de responsabilidade, deve-lhe dar as aprendizagens significativas, ou seja eu não quero ter um aluno no bar se ele não está a fazer nada. O que é que faz um alunos no bar? Pode fazer a seriação de produtos, pode fazer... porque aquela parte de ... porque depois é preciso... há regras de funcionamento dum bar de uma cantina. Por exemplo, na cantina nós já tivemos um PIT na cantina, por exemplo. Mas depois desde que por exemplo aqui a escola, a cantina, o refeitório está entregue a uma empresa. As empresas depois não são muito sensíveis a isso, porque há normas de higiene e limpeza e outras coisas que às vezes as pessoas nem sabem não é? Normas específicas dos funcionários que estão dentro do refeitório que se o aluno for para lá também tem que fazer. E nem sempre as empresas aceitam. Por isso é que... nós tivemos aqui um, mas não tivemos mais nenhum. E a L teve aqui no último ano em que a cozinha era nossa, porque desde que começou a ser uma empresa, aquilo está concessionado, nunca mais podemos ter. Agora o que me interessa a mim é realmente é que os alunos estejam a fazer algo que gostem, mas algo que estejam a aprender alguma coisa. Se for só para passar tempo não vale a pena investir, não é? E às vezes, eles estão indecisos e não querem ir, e não querem ir, nós devemos, nós temos a missão de incentivar, de os motivar, de insistir com eles porque muitas vezes eles não querem hoje, mas já querem amanhã. Eu sei que também quando vimos trabalhar nem sempre vimos com a mesma disposição e os meninos é igual, não é? Só que eu vejo, também, não só em relação ao PIT mas em relação a tudo, eu não vejo a educação especial como uma redoma, eu vejo a educação especial como uma porta aberta, como algo que deve... a educação especial e os professores devem tentar abrir caminho para que a inclusão seja efectiva, não só na escola mas na sociedade e para isso é preciso dotá-los de competências. E para os dotar de competências é preciso dar-lhes actividades e essas actividades têm que lhe proporcionar aprendizagens significativas, para

que aquilo que está a fazer seja coerente e faça sentido para o aluno, não é? Eu acho que estar a fazer por fazer...pronto.

**-MD.** Vocês aqui na escola com todas as limitações que têm como perspectivam o futuro dos vossos jovens?

**-C.** Nós temos muitas limitações aqui na escola. Nós aqui o que é que podemos pôr os meninos a fazer? Ou andar com uma funcionária na limpeza, não é? Porque as funcionárias limpam o pó, passam o dia a limpar. Mas é verdade. E isso nós podemos fazer. Podemos...as meninas principalmente, porque em casa precisam fazer, não é? De limpar de saber como fazer a limpeza, que detergentes utilizar, como utilizar, pronto tudo bem, podemos fazer isso. Na parte do bar já temos algumas limitações, porque há facas, há cortes, não é? Há torradeiras, há máquinas de café...

**-MD.** Na vossa escola existem todos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao desenvolvimento e preparação dos jovens com atraso mental em processo de transição para a vida activa? O que falta?

**-C.** Falta-nos tudo. (risos) Falta-nos de tudo. Porque nós primeiro precisávamos de recursos humanos e eu quando falo de recursos humanos falo em número concerteza. Precisávamos de maior número de professores, mas também precisávamos de professores interessados e porque fazer tutoria a um aluno com deficiência mental não é fazer tutoria a um aluno qualquer, não é? Por exemplo, os meninos que fazem o PIT no bar, a funcionária está lá e supervisiona e faz essas coisas, mas ela ou há-de fazer o seu trabalho, porque depois vem o intervalo e depois é preciso estar tudo prontinho, tudo certinho, pão cortado... é que só quem vê isto no dia-a-dia é que entende. É preciso estar tudo preparado para quando tocar, os alunos que é uma enchente de alunos se dar ...vazão àquilo, ou há-de estar com o aluno a assinar-lhe a cortar o pão...nem deviam estar lá sem lenço na cabeça por causa dos cabelos, por causa dessas normas todas que nós vamos fechando os olhos mas...temos dificuldade. Pronto e depois como a capacidade dos alunos e aquilo que eles podem fazer no bar não é assim muito...o que é que eles podem fazer? Há dias que chegam produtos...eles põe-nos nos sítios, nas prateleiras e seriam-nos. Aqui são os chocolates...e até fazem as contagens, que até acho importante. Mas depois de isso feito está feito. E depois, no dia seguinte o que é se vai fazer? Novamente a mesma coisa? Os alunos começam a ficar entediados e o funcionário também. Além do bar o que é que temos mais? Podemos ter a reprografia. Nós aqui não lidamos muito com dinheiro, porque senão era óptimo, não é? Quando nós antes de ter o sistema do cartão os meninos iam para lá e faziam trocos sob a supervisão do funcionário, era uma mais-valia. Agora não. Até que ponto é que é útil estar ali um aluno? Noventa minutos, ou quarenta e cinco, o que for, se calhar até mais. Tirámos umas fotocópias, fazemos uns recados, que também acho importante, não é? Muitos deles até se tu deres uma ordem com duas ordens na mesma frase, eles se calhar fazem a primeira e a segunda já não fazem, mas isso é tudo importante, mas até que ponto é que devemos manter isso durante um ano? Não sei se é significativo. Não sei. Por isso é que eu acho que isso é importante durante um tempo limitado, um tempo limitado. Depois acho que temos que canalizar os meninos para outros sítios. Nós este ano temos aqui um projecto que eu acho que está a correr muito bem. Sou eu e a I que estamos à frente desse projecto e em que criamos áreas diferentes para os meninos não estarem sempre nos mesmos sítios, nomeadamente na sala de educação especial. Exactamente para abrir caminhos e não...

**-I.** Segregar. Estamos limitados porque não há espaço.

**-P.** Acho que todos, todos que não. Eu acho que sou um bocadinho pequenino para falar talvez disso, mas acho que a escola em si devia conseguir mais certas coisas. Isto é uma conversa aberta. Eu acho que a DREN é uma das partes que barra muitas coisas. Barra muitas situações e eu vou dar um exemplo. Tenho sempre problemas para colocar a papelada em dia da C, e isto é todos os anos. Não são claros e acho que aqui na escola devem, também, complicar a vida.

**-F.** Nós muitas vezes queremos trabalhar a funcionalidade e temos que nos cingir à escola por falta de recursos humanos. Queremos ir para o exterior, não temos transportes. Não temos quem nos acompanhe, porque no fundo a funcionalidade deles é lá fora, mas só temos hipóteses cá dentro, quando deveria ser no exterior. Era na sociedade, era ir a um café, ir a um supermercado...e nós a nível humano e não só, também a nível de material que é o caso dos transportes não temos e isso é grave. O que se pratica dentro da escola deve ser experimentado lá fora em contexto real. Para sairmos da escola temos que avisar com antecedência de meio ano para autorizar para aquele dia. E estes alunos não são para aquele dia é para agora. Falta pessoal para assessoria. Deveria existir alguém sem componente lectiva a fazer a ponte com o exterior que é indispensável numa escola.

**-L.** Falta mais coisas, falta uma sala maior, falta material didáctico, falta software didáctico, falta dinheiro para comprar isso, não somos nós que temos que ter, mas... falta. Quando temos uns tostões andamos a escolher isto e aquilo mas sempre de forma muito limitada, dentro do que há e falta pessoas com formação.

**-C.** Falta agilidade na burocracia que é com o que constantemente me debato. Ainda agora cheguei atrasada por uma dessas questões. Realmente penso que o ministério da educação tem que alterar algumas coisas porque uma criança que é de NEE, não deveria ser necessário, todos os anos ser necessário fazer os mesmos pedidos de transporte. Há muitos papéis e pouco significado e que dificulta a agilidade. Deveria para além do que foi dito, existir pessoal não docente com mais formação. A escola está sobrelotada e não temos espaço.

**-F.** Eu só consigo fazer o meu trabalho de coordenação porque tenho uma colega que me ajuda e fica muitas vezes com os alunos que são da minha responsabilidade para apoiar, caso contrário não o conseguia fazer.

**-A.** Deveria existir alguém só com o papel de mediador ou tutor.

**-P.** Estou plenamente de acordo, porque eu sinto na C uma grande alegria às vezes na CERC, onde pegam neles e vão ao supermercado, esta hoje paga isto ou aquilo. Um dia destes chega a casa toda contente: ó mãe, eu fui com a professora comprar umas coisinhas. Ela pagou, pegou no ticket...a C vai em grupo às compras, eles põem-na a pagar, eles vão aos correios e isso tudo deixa-a incentivada. Ela diz que já sabe isto e aquilo, colar um selo...isso é bom e é bom que tenha alguém que os possa acompanhar lá ao local, que é o caso daqui da escola. Deveria haver alguém que pudesse pegar nas crianças e levá-las a sítios diferentes e experimentar mais coisas. Faz-lhes bem aprender por exemplo, a despachar um correio. Para mim acho que eram momentos para o que estamos aqui a

esclarecer, acho que isso era bom. Para os lançar, para eles se inserirem e sentirem-se à vontade com a sociedade, não é? É importante para todas as crianças, mas para aquelas que têm mais problemas ainda é mais importante. Porque a sociedade assusta-os um bocado, é diferente. Acho que devia haver alguém que pudesse levar essas crianças fora. Mas para mim a escola é importante, mas a família não lhe fica atrás, eu acho que a família é talvez ainda mais importante. O meu objectivo é as minhas filhas, as minhas filhas. A minha mulher já é grandinha que se defenda. É as minhas filhas. As minhas filhas em vez de ser anjinhos são deuses para mim. Eu dentro do meu limite dou-lhe tudo o que a faz feliz. Eu quando vejo aquele olharzinho, aquele...eu sou um bocado curto para sugerir o que a escola deve ou não fazer, mas acho que as partes envolvidas, toda a gente que a está a acompanhar. Essas partes devem juntar-se para conseguir um futuro para a C. Agora não sei, há muita coisa...há coisas que...voltando atrás, as partes estão a ajudar, estão a lutar. Eu sei que daqueles objectivos que eu disse qualquer um deles ela gostaria de conseguir. A escola teria que ajudar, não é? Mas a escola...alguém por trás que tem que abrir essas portas. Eu acho que com o acompanhamento da DREN, alguém especializado...

**-C.** A DREN não tem nada a ver com isto. Seremos nós contactarmos com entidades privadas e saber se alguém está interessado em recebê-la. Estamos dependentes, eu não posso obrigar nenhum dono de uma papelaria privada, porque não há papelarias estatais. Se houvesse papelarias estatais, aí sim. Contactava a DREN para colocar lá a aluna num estágio profissional. Agora não há. Falta saber se o dono ou proprietário da papelaria ou do bar está disponível para a receber, para fazer um protocolo com a escola. Já tivemos essa experiência mas foi num horto em que um aluno esteve lá durante dois anos a fazer um estágio e no final ficou empregado, mas são poucos a ter essa sorte.

**-L.** Para além das privadas, também temos as públicas, temos a câmara...não chegamos a solicitar porque temos protocolo com a CERCI na parte da hortofloricultura.

**-P.** Ela gosta de ir para lá, mas não gosta disso, ela detesta. Não sei o que se passa, mas ela não gosta. Ela não gosta da terra nem do calor das estufas.

**-I.** Eu também acho que há aí um grande entrave que é o facto de as pessoas desconhecem a lei, porque há uma lei, a lei do emprego protegido que ajuda e incentiva em vários aspectos durante muito tempo a empregabilidade dessas pessoas. E as pessoas simplesmente desconhecem. Falamos de entidades e empresas exteriores que não sabem por exemplo, que podem ter pessoas com limitações e que só pagam o vencimento mediante o que aquela pessoa produzir e o resto é pago pelo estado. Ou seja uma pessoa pode estar empregada e que trabalhe muito pouco, a empresa paga-lhe esse muito pouco e o restante com base talvez no ordenado mínimo, não sei bem, pagam o resto, entre outras situações, desde isenções da segurança social por exemplo. Isso existe e isso existe e convém ter-se em conta.

**-C.** Também lá está, há colegas mais interessados e outros menos interessados. E então este ano conseguimos fazer...criar umas actividades, uma é motricidade e equilíbrio para determinado aluno. Nós também já pensamos para que aluno era, para aquelas dificuldades e a ser dado por um professor de educação física, e que nessa hora, não sei se são 45 ou 90 minutos, não me lembro.

**-I.** São 45 minutos.

-L. São 90 minutos.

-I. São todos 90 minutos.

-C. Aquele professor está sempre só com aqueles alunos. São 4 ou 5 no máximo. Temos também pintura.

-I. Modelagem.

-C. Sim, exactamente modelagem e pintura.

-I. Tecelagem.

-C. Tecelagem.

-I. E trabalhos oficinais.

-C. Trabalhos oficinais e queremos hortofloricultura mas infelizmente...só um colega é que estava disponível para isso e esse colega já não tinha horas. Mais ninguém se mostrou muito interessado.

-LT. Ó I, quem é que falta?

-I. Risos. Lá está , é o que a C diz, falta mais gente, falta mais recursos, falta muito mais coisas.

-MD. L, o que é que falta?

-M. Falta professores que saibam bordar para ensinar a minha filha. Deveria ter um bocadinho de cada. Um curso, suponhamos para ensinar a cozinhar, para ensinar a bordar...

-L. Cursos profissionais.

-M. Profissionais.

-I. Mas isso até pode ser através de funcionários, não precisa de ser professores.

-M. Sim essas coisas assim.

-I. Nós temos aqui funcionárias que bordam.

-M. Não digo que havia de haver uma para cada criança, também, não é? Por amor de Deus!

-I. Mas assim para uns quatro alunos, mais do que isso também não.

-M. Sim.

-L. Até através de voluntariado se podia arranjar!

-I. O pior é o espaço.

-C. Depois há uma portaria que nós lhe chamamos porcaria que exige, que define o rácio de funcionários por aluno e que não contempla a educação especial.

-I. Pois é!

-C. Não contempla educação especial, não contempla bar, não contempla reprografia, não contempla serviços nenhuns e depois são estas coisas que ...por exemplo, os pais se calhar não sabem, e deviam saber, não é? Que nós muitas vezes não temos porque não podemos. Porque até estes funcionários que aqui estão não chegam para o serviço normal, quanto mais para....

-LT. Recursos humanos acima de tudo, mais recursos materiais, mais parcerias com a comunidade. Abrimo-nos mais à comunidade.

-A. Faltam mais parcerias e mais recursos. Mas isso tem a ver com a escola...o sistema no geral ainda não está muito aberto para isso.

-F. Eu acho que acima de tudo deveria de haver mais cursos pré-profissionais, mas não ditos cursos elevados, mas muito simples, muito básicos, de acordo com os nossos alunos.

-MD. E esses cursos onde deveriam funcionar?

-F. Dentro da comunidade, porque aqui na escola não existe espaço. Era uma opção, num lugar específico até poderia ser numa escola próxima, não estou a dizer nesta, numa escola próxima e que pudesse abrir um curso mais funcional, mais prático. Por exemplo, falava há bocado da padaria, porque não? Cozinha, por exemplo, mas que pudesse alargar para os nossos alunos.

-I. Nós já temos isso, mas é em L, em F, e é muito longe para os nossos alunos.

-C. Era isso que eu ia falar. Não é por isso! Não é por ser longe. Depois temos transportes escolares.

-I. Temos transportes, é.

-C. Por exemplo, lembro-me de um caso concreto do Z, que sempre quis jardinagem. Ele adorava. E a mãe chegou a vir falar comigo para ver se podia encaminhar para algum sítio, e nós andamos a pesquisar, até fizemos isso as duas.

-I. Foi, foi.

-C. E o único CEF que tinha jardinagem era L, e eu simplesmente disse que não saía da escola.

-M. Então a distância é um problema.



**-I.** É um problema.

**-C.** Nós não podemos ter os cursos todos e às vezes os meninos também, os meninos e as famílias têm algum receio de...

**-I.** De os levar para outro sítio.

**-C.** De os levar para outro sítio, uma vez que eles estão aqui integrados.

## **LIGAÇÕES Á COMUNIDADE**

**-MD.** Que ligações conseguem estabelecer com o exterior, ou mundo empregador para integrar estes jovens? Que dificuldades existem? Como poderão ser superadas?

**-C.** Nós aqui até temos algumas parcerias e até podíamos ter mais se não fosse o tal problema dos transportes. Nós esbarramos sempre nalgum constrangimento. E os transportes são o maior deles, o maior deles. Porque nós temos aqui perto um mecânico que até gostaria de fazer uma parceria connosco, a casa do risco por acaso não sei se está a funcionar ou se não e até se estaria aberto a...pronto. Temos uma parceria com um café, uma pastelaria onde a S está. E a nossa maior parceria é com a Cerci, com o CAO que tem várias valências que nós podemos encaminhar os meninos para lá, para estarem lá uma manhã ou uma tarde, neste caso é uma manhã. Têm vários ateliês onde se podem dar...pronto. Têm ateliê de informática, carpintaria...eu consigo estabelecer ligações, agora ter o feedback de aceitação, isso já é diferente. Porque eu tenho ligações com presidentes de junta de todas as freguesias do agrupamento, faço reuniões com eles, com a autarquia temos boas relações mas o pelouro da cultura e da educação isso também...esses contactos nem sempre surtem efeito. Já tivemos sucesso e já tivemos insucesso. Já tivemos saídas para alguns alunos e para outros não. O balanço não é positivo.

**-I.** Não adianta tapar o sol com a peneira. Se já é difícil para as pessoas ditas normais sem nenhuma incapacidade, como irá ser para pessoas com incapacidade? É evidente que é muito mais difícil! Se há 10 a quem batemos à porta, 1 se calhar abre e já não é mau! Esta é a sensação que eu tenho. Que de facto as pessoas não estão...o nosso enquadramento social propicia isso! Quantos desempregados é que há em Portugal? Como é que está o desemprego? Obviamente que afecta toda a gente e também vai afectar estas pessoas! Como é lógico, muito mais. Eu dou um exemplo de um trabalho deste género que fiz com uma aluna com paralisia cerebral e com défices intelectual e eu só consegui uma parceria para uma possível empregabilidade da menina, numa junta de freguesia, porque a esposa de um amigo meu que trabalhava lá e numa loja de comércio também devido a um contacto de uma pessoa que havia na escola e essas duas entidades estavam receptivas, mas foi preciso ir lá explicar a lei, explicar os benefícios da lei, explicar o que é que aquela pessoa era capaz de fazer e só depois é que houve alguma abertura para considerarem a hipótese de a acolher. Se não for assim não é fácil. É um trabalho de campo difícil.

**-C.** Pronto, estabelecemos essa parceria e estou muito satisfeita este ano. No ano passado não funcionou. Já tinha feito...

**-I.** Este ano quase que desistíamos.

-C. Encostamos mesmo a CERCI à parede. Se este ano não funcionasse, não iríamos mais assinar protocolo nenhum. Porque no ano passado foi o problema dos transportes, mas não só. Este ano tem aqui uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional. Temos serviço social e eu acho ótimo e nós direccionamos isso para determinados alunos e isso foi feito um bocado... esse projecto foi feito em Junho ou Julho.

-I. Julho.

-C. Quando nos veio parar às mãos já estava toda a gente de férias. Tive a I a amabilidade de me vir ajudar e nós seleccionamos alguns alunos que nos pareceram, que seriam...que nos pareceram...que faria sentido irem para este ou para aquele ateliê e depois nós até mandamos um número mais elevado, acho que eram 11 alunos e só ficaram 4, não é? Só foi aprovado o projecto para 4. Mas essa parceria está-se a efectivar. A câmara municipal também é nossa parceira porque está a pagar os transportes aos meninos. Este ano conseguimos finalmente que nos pagassem os transportes para os meninos poderem ir para F. Depois podemos ter, não temos ainda, mas podemos ter uma parceria com o centro social que normalmente até são muito, eles normalmente até gostam. Já temos por exemplo o primeiro ciclo, já faz as festinhas lá para os idosos. Nós podíamos criar essa parceria também. Só que não vi necessidade e não vi que nenhum menino estivesse muito vocacionado para ali. E depois podemos, também...há a junta, por exemplo. O presidente da junta daqui é muito acessível, está sempre...

-I. Para mim a grande dificuldade são os transportes e a aceitação das pessoas.

-A. Eu como psicóloga faço os processos de orientação para ver quais são as áreas vocacionais para determinado aluno. Não tenho nenhuma experiência pessoal de contactos com o exterior, mas claro que acho que os entraves são mais do que muitos, não é? E tem que se fazer mesmo esse trabalho de campo.

-L. Também acho. Eu acho que as pessoas ainda não estão preparadas para aceitarem lá os meninos. Eu acho que a pouco e pouco, por exemplo a S, pode ser um exemplo que pode funcionar como um dos aspectos positivos em que as pessoas ...

-I. Percam o medo.

-L. Porque eles têm medo que se magoem, que lhes aconteça alguma coisa a partir do momento em que a comunidade nos começar a abrir mais as portas que estes processos geralmente são lentos, mas pode ser nós consigamos mais parceiros à nossa volta.

-MD. A senhora já viu se existem dificuldades, já tentou de alguma forma ajudar a escola neste processo?

-M. Mas posso tentar. Porque aqui é pertinho e até eu própria tentar, não é assim tão longe de minha casa e posso levar lá a minha filha. Se eles me aceitarem eu posso ir buscá-la e levá-la ali. Se a escola não tem transporte eu faço isso.

-C. Não D. L, nós ali é o menos, sabe porque nós ali é como a S, vai um funcionário com ela e vai lá buscá-la.

-M. (Risos) São dois passos!

-C. Mas se for um bocadinho mais longe já é complicado. Porque por exemplo, o mecânico que nós tivemos, com quem contactamos era perto, era quê? Um km, 1,5 km, a pé. A pé não dá. A pé nem pensar! Por várias razões. Por várias razões. E Depois temos esse problema do transporte, está a entender? Porque daqui para a casa do risco não há problema nenhum! Isso eu arranjo um funcionário que a vá lá levar e buscar.

-M. A minha outra filha no tempo de férias já andou a aprender a bordar ali. Ela disse-me: ó mãe deixa-me aprender a bordar. E eu levava-a. Ia levá-la e ia buscá-la. No tempo de férias passou ali um mês, mês e meio. A gente...

-LT. Não sei se aquilo está a funcionar.

-M. Não sei se tem lá pessoas. Parece-me que ainda tem lá pessoas.

-I. Tem duas bordadeiras.

-C. É preciso é ver...lá está, a aceitação...se aceitam.

-LT. Eu para além das dificuldades já referidas não sinto mais nenhuma, a não ser uma pequena coisa. Acho que na comunidade encontramos mais barreiras e mais constrangimentos tendo em conta a deficiência do aluno. Porque se estamos a falar de um défice cognitivo eu acho que não temos problemas nenhuns na comunidade. Até que seja grave. Agora de uma deficiência mental acentuada, aí vamos ter mesmo complicações, não só dos transportes, e outros tipos de situação, mas mesmo na aceitação do jovem e em saber como lidar com ele.

-I. Sim, sim. Como lidar com ela.

-LT. Aí é que eu acho um problema mais grave.

-A. Eu concordo plenamente, porque era o que eu estava a dizer há bocado. Não podemos estar a dar o exemplo de uma S. A S não tem um atraso mental, não é? Um aluno com atraso mental numa confeitaria seria adequado? Dependeria do tipo de estratégias e da...e teria que existir ali mais uma tutoria.

-I. Pois...

-A. Teria que haver ali mais tutoria, mais supervisão, mais recursos. Não chegaria as parcerias. As parcerias, só fazendo por fazer, porque fica bonito...e...não vale a pena...

-LT. Exactamente.

-A. Não vale a pena existirem. Tinha que haver tutoria e supervisão por trás e toda uma ligação que faça sentido, não é?

-I. Um aluno com atraso mental numa padaria teria que ter uma supervisão permanente.

-A. Uma supervisão inicialmente e depois poderia existir uma desvinculação gradual.

-F. Ora bem, eu acho que pronto, como as colegas que já estão cá há mais tempo e acabaram por dizer e o disseram muito bem, estou numa fase inicial. Atendendo aos nossos alunos que neste momento estão a fazer PIT`s, eu acho que com estes alunos de atraso mental devemos começar a apostar aqui dentro para mostrar depois futuramente que é um passo dado, que os outros já vêm por acréscimo e as pessoas já se vão habituando, não será o termo correcto, mas já se vão adaptando, já vão criando algumas defesas, já vão criando algumas...sei lá...algumas formas de estar e de saber como proceder, como atender, como ver, como verificar e como fazer.

-MD. Mas há maneira de superar essas dificuldades?

-A. Responsabilizarmo-nos todos pelos nossos actos. Pelos actos dos outros...nem por isso, não é? Tem que ser através da persistência. A persistência por vezes tráz bons resultados, outras vezes nem tanto. Não podemos é desistir.

-P. Superar só se for com muito sofrimento, muita persistência e muita nega, muita nega. É o que eu faço, como já disse e sou muito bom observador, observo já há uns anos, já a pensar no futuro da minha filha, onde eu não consigo ver em qualquer estabelecimento comercial, seja no que for, alguém com problemas. Onde eu tenho visto sim e até hoje que eu me recorde assim com problemas como o da minha filha, com um grauzinho mais ou com um grauzinho menos, onde é que eu consegui ver? Na segurança social de F, na segurança social do P, segurança social de P. Eu corro qualquer instituição, café, snack-bar, papelaria, drogaria, seja o que for, eu não vejo um deficiente atrás de um balcão.

-I. Tem a ver com a mentalidade das pessoas. A dificuldade é conseguir influenciar essas pessoas a entender isso.

-P. Eu penso na minha maneira, na minha maneira, como já disse de todos os que aqui estão, sou o que menos estudos tenho, mas na minha maneira é assim: podemos estar aqui três, seis, nove pessoas a tentar ir buscar todos os argumentos que sejam, mas o certo é que se a entidade empregadora disser é não é porque é não. Nós podemos levar todas as cartas na mão, com todos os trunfos, todos os benefícios, mas o fulano diz: ó pá mas eu não quero, porque é um deficiente, infelizmente neste mundo há muita gente assim e 99% e no que toca à parte empresarial são todos os chiques. Voltando atrás eu tenho uma filha que é forte, não teve um emprego por ser forte. Ela tem o 12º ano e uma menina com o 7º ano conseguiu esse emprego! Porque é bela e bem apresentada! Estamos a falar a falar de uma pessoa a nível físico, não estamos a falar numa pessoa deficiente mental. Penso eu que é muito difícil mesmo que todos lutem. Há muito, muito, muito, em mil talvez coloquem uma pessoa deficiente.

-I. Nós estamos numa sociedade consumista e portanto a aparência vale muito. E num comércio ter uma menina bonita e jeitosa vende. E tenho que dar razão ao pai.

-F. É egoísta.

-P. Eu supero muito bem, tenho muito carinho pelos filhos, lutar, lutar, lutar, lutar, lutar! Ó, valha-me Deus, isto é assim! Neste caso todos vocês lutam, não é? Também se pode lutar, não é?

-C. Nós só conseguimos através dos contactos com a nossa realidade, no agrupamento com pessoas com algum poder local e também fora do agrupamento, no nosso concelho.

-A. A comunidade nunca nos bateu à porta a procurar (risos).

- C. Só se for para nos bater a nós! (risos)

-P. Sabe qual é o mal da nossa sociedade? Quando tocamos na ferida há sempre alguém por cima e nós somos obrigados a recuar e calar e sossegar. Há sempre algo a pôr entaves e a nossa sociedade está assim! Isto é no geral, no país todo e eu como homem falo! Por exemplo, vamos recapitular aqui num instante! Num café, eu como homem falo! No café se estiver um senhor de idade a servir ao balcão não presta! Se estiver lá uma beldade está sempre cheio de clientes! Eu acho que é o geral. Vivemos numa sociedade de babões! E no fundo, são todos um bocado atrasados, não é? Porque se estiver ali uma D. M a servir um café...oh! Mas se ali estiver a fulana de tal e que até é bonita, vamos ali. É! Mas eu sinto! Eu já disse, sou observador! Eu observo! Eu observo a nível geral seja onde for! Eu faço observações em tudo. Eu gosto de observar! Numa loja...eu chego a um shopping eu não vejo uma menina que tenha menos de trinta e cinco, sessenta, trinta e cinco. É aquele manequinzinho! É assim infelizmente! Estamos num mundo atrasado. Hoje só se vê dinheiro, luxo...só se vê dinheiro e luxo! Porque se eu passo ali num Ford fiesta dizem-me: ó senhor não pode passar! Eu então vou ao stand e compro um Mercedes e já me dizem: faz favor de passar! Nós estamos a viver num mundo de interesses, de interesses. Quem tem conhecimentos e poder consegue, quem não tem que diga adeus. E eu estou a falar de pessoas saudáveis, agora pense nas pessoas deficientes! Coitadinhos! Não tem grandes apoios!

-A. Aqui passaria por mudança de mentalidades, de valores, de abertura, mas é assim para aceitarmos a diferença nos outros, as pessoas têm que aceitar as suas diferenças. E mesmo sendo pessoas ditas normais...eu detesto a palavra normal, mesmo sendo pessoas ditas normais, nós não aceitamos muitas vezes as nossas diferenças, quanto mais aceitar as diferenças nos outros!

-L. O consumismo e o egoísmo são cada vez mais fortes. As entidades empregadoras acabam por querer uma boa imagem. Claro que é muito difícil colocar qualquer pessoa à frente da sua empresa com atraso mental. Para mudar isto, não é uma questão fácil realmente. Parte acima de tudo pela lei. Se a lei obrigar, claramente...obrigar em função de alguns...devia dar o exemplo. A sociedade normalmente influencia-se em função do que é obrigada a fazer. Se não houver lei, se não houver normas, se não houver regras, claramente nós andamos aí sem regras, sem normas e sem leis e anda tudo a fazer o que lhe apetece. O que eu quis dizer é que se existe normas ou regras para conseguir estabelecer ou dar estas ajudas, claro que as coisas têm que vir de cima. As leis devem é ser rigorosas! As leis que temos acabam por não ser exigentes, é por isso que há estas coisas, o facilitismo.

-P. Eu acho que...eu digo para mim baixinho que a lei não existe. As normas não existem. Eu vou dar um exemplo: eu faço parte de uma empresa de pirotecnia que é uma empresa iluminadora e de ornamentação. Tem uma parte de armazém que pode trabalhar qualquer deficientezinho. Por aquela mangueirinha, por aquelas luzinhas, por umas abraçadeiras. Há lá um rapaz que é irmão de uma funcionária que é mongolóide, mas direitinho, muito

arrumadinho, muito organizadinho. O patrão queria colocá-lo lá porque ele gosta daquilo, mas tem uma reforma e eu vejo aí pessoas com reformas e a trabalhar!

**-C.** Mas não estão legais! Porque senão cortavam-lhe a reforma.

**- P.** Mas o estado não podia dar uma ajuda? O patrão queria meter essa pessoa! E ele queria trabalhar! O meu patrão disse: eu não o vou meter porque vão cortar todos os direitos ao rapazinho!

**-LT.** Não podemos aqui também cair em hipocrisias. O estado, a sociedade somos nós. Isso tudo somos nós. Desculpem que vos diga, mas eu prefiro ir a uma loja onde tem lá uma rapariga bonita a atender do que ir a uma loja que tem lá uma rapariga...ou um homem a atender. Desculpem-me, mas é assim! Esta é a nossa cultura, o que eu acho e eu enquanto professor se calhar também enquanto pai, o que eu acho que devo fazer é educar a minha filha de outra maneira. Se eu educar a minha filha dessa forma, se eu incutir na minha filha a ideia da sociedade inclusiva eu já fiz o meu papel enquanto pai, educador e enquanto professor e educador. Não há ilusões aqui! E acho que não vale a pena estarmos aqui todos a dizer não sei o quê, não sei quantos. Eu faço uma pergunta muito simples, desculpem a frieza da pergunta e nem quero que respondam: nós temos uma empresa, nós contrataríamos um deficiente mental para trabalhar lá? Se calhar pensávamos uma, duas, três vezes...não sei se nós próprios...se calhar nós até estamos sensibilizados para a questão e até responderíamos de outra forma, mas quando digo nós, eu digo o meio alargado. As pessoas não estão sensibilizadas! A nossa realidade é esta!

**-MD.** Desculpe a minha pergunta, mas o senhor se tivesse uma empresa preferia contratar uma pessoa com atraso mental ou uma menina de 35/ 60/ 35?

**-P.** Depende da empresa. Em pirotecnia que é o meu ramo não dava, porque era perigoso para a menina, mas se tivesse uma fábrica de sapatos que já dava e dentro da lei empregava uma pessoa com atraso mental. Há os direitos, as ajudas, porque jovens com atraso mental não têm a mesma produção que outra pessoa, mas dentro da...Então não metia porquê? Mas porquê? Porque agora eu volto atrás. Essas empresas se receberem lá um documento a dizer que recebem X, se forem bem compensadas, eles empregam-nos todos. É essa a mentalidade das pessoas. Abaixo de Cristo isto (gesto do dinheiro). Não têm capacidade para aquele funcionário, mas se chegar lá e disser assim: olhe o senhor tem aqui...recebe já à cabeça 2000 ou 3000. Ah! Sim senhor! Agora se eu tivesse uma empresa e dentro das capacidades para essas pessoas para essas crianças, eu empregava. Há sempre um espaçozinho. Por exemplo, na parte de armazém, para arrumar, para empacotar, dava sim senhor oportunidades! Empregava sim senhora. Não é por ter um caso destes! Eu empregava!

**-F.** Essa é boa!

**-MD.** Quem costuma realizar e/ou participar no desenvolvimento de protocolos ou parcerias na vossa escola? Há papéis definidos aqui na vossa escola? Possuem horário adequado para o desenvolvimento desses contactos?

-C. Não. Normalmente se houver por parte do núcleo de apoio uma ideia definida como foi o caso da padaria, nós depois fazemos o protocolo, e fazemos...por acaso até foste tu, não é? Foste tu que foste lá...pronto.

-I. Fui.

-C. Foi a I, mas com autorização do órgão de gestão. Sondou a possibilidade de ter lá a criança. Em relação à CERCI, foi o órgão de gestão, porque...e não foi mais ninguém, nem...porque não foi feito em tempo muito propício, porque aquilo veio já estavam os docentes em férias e por acaso apanhei a I, teve azar um dia...apareceu por aí e eu pedi-lhe ajuda. Pronto e fomos nós que realmente fizemos essa parceria.

-MD. Os professores de educação especial possuem horários adequados para estabelecer ligações com o exterior e para o desenvolvimento de contactos?

-I. É o coordenador do núcleo de apoio educativo, de departamento e direcção. Nós temos papéis mais ou menos definidos. Não temos um horário pré-estabelecido.

-C. Não me parece que há pessoas com horário definido nem com as funções definidas para isso, porque não há tempo, nem há recursos humanos para dar resposta a isso.

-C. Sim, no horário não. Os colegas de educação especial com toda a boa vontade do mundo fazem isso fora do horário, obviamente. A não ser as colegas que têm redução de horário que o podem fazer ou nas horas de coordenação ou nas horas de redução de horário.

-MD. Mas acham conveniente que os professores de educação especial tivessem um horário específico para estabelecer contactos e desenvolver um trabalho de articulação inter-serviços?

-C. Aí sim. Achava sim. Achava completamente. O problema é que faltam essas horas aos alunos.

-A. Eu achava melhor ser uma pessoa, só uma pessoa responsável na escola para fazer os protocolos. Só para isso.

-L. Uma pessoa especializada em educação especial, para estabelecer protocolos.

-LT. Porque implica muitas coisas e acho que realmente é preciso tempo e conhecimento para haver uma supervisão adequada.

-I. Pois.

-LT. Se calhar uma maior atenção...porque eu sei que a S está a ser bem sucedida e tem tido informações da funcionária e tenho recebido algumas informações, porque às vezes vão tomando o meu cafezinho para fazer um bocadinho...e pergunto como é que a S está a desenvolver esse...o seu plano. Mas acho que se fosse mais acompanhado, se tivesse mais tempo para estar ali a auxiliá-la se calhar era...

-I. Mas também era preciso, por exemplo que onde está a S aceitassem, tivessem sempre lá alguém, porque ter assim ali sempre uma pessoa ali metida...podem sentir...

-C. Não, não.

-A. A supervisão não é necessária sempre.

-C. Realmente isso até é uma ideia que podemos cogitar e é uma organização diferente e é uma coisa que nós, eu em nome do órgão de gestão posso fazer ou posso pensar em propor ao Director, mas em última instância a responsável por essas coisas sou eu. Portanto, não há aqui a ideia de que os protocolos não são de ninguém. Não. São da escola na minha pessoa, normalmente são tratados comigo e o que eu faço muitas vezes é pedir às colegas que estão com este ou aquele aluno para terem algum cuidado especial ou uma supervisão especial. Agora isto não é território de ninguém, é território meu. Porque no órgão de gestão quem trata das coisas de educação especial sou eu. E portanto normalmente e em última instância sou eu a responsável. Agora de facto acho até muito interessante essa ideia. Tem é que ser... eu não posso tirar e pegar na LT que já só tem 20 h e tirar duas para fazer protocolos. Nem pensar, porque essas duas horas vão fazer falta aos meninos e ela sabe muito bem Nós lutamos ali com os horários e puxamos ao máximo.

-A. Se for duas horas numa e duas horas noutra depois se não houver comunicação os protocolos não...

-C. Mas eu até não estava a dizer isso. Podia ser perfeitamente uma pessoa.

-A. Ah! Porque se fosse a tirar do horário, se a pessoa não há um trabalho bem definido.

-C. É uma questão de gerir e de organizar o trabalho de uma forma diferente, mas isso o órgão de gestão está sempre aberto a sugestões. O que eu estou a dizer é que nunca se pensou...nós, órgão de gestão, nunca pensamos nisso, também porque não tínhamos protocolos lá fora, primeiro. Nunca vimos essa necessidade. Segundo, também nunca lá chegou uma proposta para que a organização fosse diferente. Agora, terceiro, digo eu, porque estamos receptivos a qualquer proposta nesse sentido ou noutra qualquer da organização. Desde que seja mais proveitoso e benéfico.

-MD. Quem poderia assumir essa figura?

-C. Só vejo a coordenadora. Só vejo a coordenadora. Ela tem horas para fazer a coordenação ou usava as horas ou parte delas. Ela tem 3 ou 4 h.

-F. Eu tenho três blocos de 45 minutos.

-C. Ou então, neste caso a coordenadora é a F. E não tens mais nenhuma redução pois não?

-F. Tenho. Tenho 18 horas. Tenho redução devido à idade.

-C. Lá está, eu até achava mais correcto canalizar essas horas para aí, ou parte delas.



-F. Só que como não há recursos...nós já uma vez falamos nisso a sós logo no início. Não há recursos suficientes para tapar aqui os...

-C. É isso. Por isso é que eu estou a dizer, nunca poderia pegar no horário da LT ou da I, o da L, já é diferente, já tem redução e é coordenadora de um departamento, portanto nem sequer pensava em pegar nas horas dela porque ela já tem poucas e as que tem já estão ocupadas.

-F. E o que acontece, muitas das vezes, nós...entre nós quando tentamos sair para alguma coisa é na nossa boa fé, na nossa boa vontade ...

-C. É, é. É a boa vontade.

-F. Nós muitas vezes fazemos as coisas e organizamo-nos de forma a deixar sempre os alunos com algum professor.

-L. Eu acho que tem que haver uma pessoa que tenha a noção de como tudo corre. Neste caso a C, órgão de gestão também tem, mas entre nós alguém que saiba exactamente como é que está tudo a correr, que é para ser o elo de ligação entre todos nós.

-F. Deve ser alguém que tem que conhecer muito bem o meio. Porque acho que o ponto principal para estabelecer parcerias, é conhecer o meio, conhecer a realidade onde nós estamos.

-A. Exactamente. A pessoa pode ou não ser de educação especial, tem é que ter uma ligação forte com a comunidade e alguém com competências de educação especial.

-C. Aí discordo um bocadito, porque ninguém fora da educação especial conhece bem os meninos. Se estás no terreno, estás no terreno, se não estás no terreno tens noções vagas. Não há ninguém nesta escola que não esteja dentro da educação especial que tenha o conhecimento de todos os meninos de educação especial, não há. Só o núcleo de apoios é que tem e mesmo assim não tem todo, porque há muitos elementos novos. Por exemplo, a L e a I são conhecedoras perfeitas, têm um perfeito conhecimento geral. Elas e eu.

-F. Vocês as três.

-C. De resto não. Nunca pediria isso a ninguém fora, ou do órgão de gestão ou deste grupo que aqui está. Nunca. Não o faria.

-F. Por isso é que estava a dizer que tem que ser a quem já conhece muito bem o terreno, o geral.

-LT. Eu acho importante essa ligação, uma pessoa que fizesse esse elo de ligação entre todos.

-I. Posso? Posso só acrescentar...

-F. Desculpa deixa-me só dizer que essa figura não devia ter um horário tão definido quanto isso, porque por exemplo o exterior muitas das vezes pode naquela hora não estar aberto, disponível para...e nós só nos podemos cingir aquela hora. Não, acho que devia

haver, depois entre...quer dizer devia haver... sim um horário ficar definido, mas depois dentro...

-**C.** Isso nós vamos fazendo. Agora legalmente tem que ficar...por causa da cobertura legal, por causa dos seguros, por causa de tudo isso.

- **F.** É o que eu estou a dizer, mas de outra forma se calhar continuamos a poder proceder de forma...

-**C.** Até porque para não haver um horário rígido tinha que haver um descompromisso total da pessoa e não é o caso.

-**F.** Eu quando falei ...

-**C.** Nós por exemplo, temos alunos naquela hora...

-**F.** Não é isso, era para dar essa possibilidade, mas salvaguardando outra situação, que é um horário entre nós conhecedor que não é tão rígido quanto isso, poderá ser...nós já o fizemos, é só nesse aspecto. Dar continuidade, pronto.

-**MD.** Os protocolos e parcerias que conseguem estabelecer vão de encontro aos interesses de todos os alunos e respectivas famílias? Porquê?

-**L.** Não. Neste momento ainda não. Ainda temos um grande caminho a percorrer, estamos no início e ainda nos falta muito para conseguirmos atingir isso, mas com...o caminho faz-se caminhando e a gente vai tentando.

-**I.** Por exemplo, eu agora tive conhecimento que a C não se sentia feliz no horto e não foi essa a sensação que tive das conversas que venho tendo com ela. Ela ainda hoje me disse que amanhã iria ter uma prova lá no horto e não me pareceu que ela não gosta. Nós também se tivéssemos esse feedback poderíamos com a CERCÍ se calhar já agora em Fevereiro nesta avaliação intercalar, ter falado com a responsável que está na CERCÍ e se calhar ver a possibilidade de mudança e qual a área que ela se sentiria mais à vontade, porque lá tem a parte da culinária, tem outras valências.

-**P.** Ela não gosta muito e ainda hoje não estava muito disposta a ir para a CERCÍ. Ela estava aborrecida porque ia para a agricultura. Ela se fosse para outra coisa ela ia mais incentivada. A CERCÍ em coisas está a ajudar muito. Porque lá está, ao ir para lá já está a passar por uma transição. Novos meninos, novas pessoas e ela sente-se bem. Ela gosta da CERCÍ. Não vai lá muito com a floricultura...já é um bom passo. Já saiu deste globo, já foi para um globozinho diferente. Está a ajudar muito e em muitas coisas. Eu noto que lá não é o futuro para ela, porque em relação às crianças que lá estão, a C não tem muito a ver. Para futuro não tem nada a ver com ela. Ela gosta de sair e nesse sentido é uma ajuda, não é? Mas não tem a ver com a C. Ela conta tudo em casa. O objectivo dela não é bem esse. Ela anda preocupada com o futuro dela.

-**LT.** Eu não conheço o trabalho da CERCÍ, porque nunca lá fui, mas faço a revisão desse trabalho com elas.

**-L.** Eu conheço as instalações e conheço os monitores e professores com quem elas estão e depois vêm os relatórios no fim de cada período do trabalho realizado.

**-LT.** Com a C o problema não é a terra nem é a estufa, o problema é outro, é o acolhimento humano que tem com a docente. É só isso. Mas ela também tem que se habituar, também que nem todos lhe facilitam...nem todos são muito meiguinhos. Eu sei que sim, porque conheço...não é a terra, nem é a estufa, empurrem-na para a frente...há ali qualquer coisa que falha.

**-F.** Ela já me disse isso muitas vezes.

**-MD.** E porque é que não vão de encontro aos interesses dos alunos?

**-L.** Porque tem a ver com a pouca receptividade que ainda temos, tem a ver com o meio, também não é assim tão rico, embora não seja assim muito pobre de actividades, mas não é assim tão rico de actividades, também estamos num processo de crise, ainda não... sabes que...isto de se pôr os meninos a fazer pré-profissionalização, também não é assim muito conhecido, como te...as pessoas ainda não estão suficientemente à vontade para os receberem e pronto, todos aqueles problemas que nós temos vindo a falar é uma das causas.

**-LT.** Eu penso que alguns sim outros não. Outros se calhar não. Lá está porque temos vários constrangimentos, muitas barreiras e o ideal é difícil de conseguir. Concretamente em relação á S, eu só posso falar dos que tenho. Ela tem um plano de sucesso. E eu tenho um bocado esta mania do real, da sociedade, de estar num contexto real e fazer as coisas verdadeiramente na prática, como elas vão ser um dia, e eu acho que a transição deve passar por aí. Num contexto prático e numa situação real do dia-a-dia tendo em vista o futuro. Se não for por aí não vejo muito sucesso.

**-A.** Não tenho nada mais a dizer.

**-F.** Eu posso só acrescentar que as colegas já nos disseram, já se manifestaram que portanto, este ano foi-lhes um bocado difícil, ou impossível não sei se esta palavra será o termo correcto, atendendo que tiveram que estabelecer um protocolo, tiveram que dar uma resposta a um projecto que lhes foi dado em mão e que elas tiveram que o fazer em cima do joelho. Não tiveram oportunidade de procurar qualquer opinião a terceiros neste caso, só por aí também acho que houve já um certo desencontro da situação.

**-C.** Eu quero dizer mais alguma coisa. Claro que os protocolos e parcerias não vão de encontro aos interesses de todos os alunos e respectivas famílias, por tudo aquilo que tenho vindo a dizer ao longo da entrevista toda. Porque há falta de recursos materiais e humanos, porque há falta de aceitação ainda como dizia a L de...e por outras razões nomeadamente se nos conferem, se nos dão oportunidade de ir por três caminhos e nós queremos cinco, se nós não conseguirmos os outros dois, vamos ter que ir por os outros três, aproveitar os outros três. Porquê? Porque nós este ano temos estas possibilidades, não sabemos se para o ano vamos ter. Então eu acho que nós devemos aproveitar todas as oportunidades que nos forem dadas e foi isso que nós fizemos em relação ao projecto da CERCI, que eu não estou minimamente arrependida de ter feito em cima do joelho. Porque acho que é uma mais-valia e eu vejo tal como a L diz, que vê sucesso no da S, que eu também vejo, eu vejo

sucesso nos outros todos. Nuns mais noutros menos. Mas acho que é uma oportunidade que não se devia desperdiçar, porque não sabemos quando a vamos poder ter novamente. E é como eu também tinha dito há bocado, se servir para dizer, para o aluno dizer não é por aqui eu acho que não é trabalho desperdiçado. Enriqueceu o aluno sempre, porque foi para um contexto diferente, porque viu coisas novas, porque estabeleceu contactos diferentes, com outras pessoas diferentes daquelas que conhecem aqui e saiu da redoma. Eu acho que tu tens a mania do real e eu também. Eu acho que nós devemos e continuo, e acentuo muito isto, porque acho que realmente é muito importante. Eu acho que devemos ter a obrigação, não é só o dever, é a obrigação de dotar os meninos, estes meninos de competências para viver em sociedade e a sociedade não é só a escola, não são só as pessoas que estão aqui. São outras, eles vão-se debater com problemas e com pessoas diferentes deles, para melhor e para pior e nós devemos de os dotar, com a certeza de que tem que ser faseado, temos que os dotar de competências para lidar com imprevistos e com situações que eles não estão habituados a lidar.

-**LT.** Sabes onde é que eu vi concretamente isso do sucesso? Por exemplo na S. Foi quando ela foi pela primeira vez para a confeitaria. Esta também é a primeira vez que faço PIT, e é por isso que eu sinto isto desta maneira. A S estava super nervosa, mesmo nervosa. Porquê? Porque se fosse na escola ela não estaria tanto, porque estava naquele ambiente protegido. Eu por exemplo, quando fui para o meu primeiro trabalho eu estava exactamente como ela está. Ou seja, nós estamos a fazer realmente uma verdadeira transição. Aquilo que ela está a sentir agora é o que ela também vai sentir quando arranjar um primeiro emprego à séria. Ou seja, isto são as competências que elas vão ganhando, as bases que eles precisam, vão ganhando muito mais devagar e de outra forma que outros alunos não necessitam.

-**C.** Ó Isabel deixa-me dizer só uma coisinha. É óbvio que na minha opinião a parte da transição para a vida activa é a parte mais difícil da educação especial. Porque tudo o que nós dissemos aqui, nada disto é simples.

-**I.** Até para um aluno normal.

-**C.** Mas se para um aluno normal é difícil, então para um aluno com atraso mental é super complicado. Porque é como tu estavas a dizer e muito bem, eu também notei isso na S, porque ela veio conversar comigo, ela estava muito ansiosa, e isto causa ansiedade, perturba os meninos, perturba as famílias...

-**I.** Só que os prepara!

-**C.** Prepara-os!

-**I.** Auto-defesa.

-**C.** Exactamente. Isto é a maneira que a escola tem para os preparar. Não é mantê-los na escola! É tê-los na escola, mas dar-lhes outros contextos, porque se eles continuarem só aqui, eles não vão aprender o resto e o resto é muito importante.

-**L.** E a escola não é para toda a vida!

-C. Pois não. É por isso que nós queremos mesmo que os meninos saiam e nós insistimos com as famílias para que os deixe experimentar, porque...

-MD. As ofertas da comunidade satisfazem os interesses da escola, dos alunos e famílias? Porquê?

-C. Ó Isabel é assim. Como eu já disse é a primeira vez que nós fazemos PIT lá fora por todos os constrangimentos que eu já referi. É natural que isto não esteja muito bem explorado, mas também vivemos num meio rural, que não há assim tantas oportunidades quanto isso. Eu concordo com o que a L disse há bocado. Não somos um meio muito rico, mas não somos um meio muito pobre. Temos algumas hipóteses, mas também é preciso que as pessoas as queiram aproveitar, Não é? Nós até podemos oferecer, mas se as famílias não as quiserem aceitar, nós também não vamos obrigar ninguém. E eu volto a dizer, o núcleo e os directores de turma e os professores em geral são muito importantes, na medida em que podem sensibilizar os pais e encarregados de educação e mesmo os meninos para uma abertura à sociedade, porque eu continuo a dizer que nós ainda temos a escola como uma redoma, principalmente para estes meninos e nem sempre isso os prepara para da melhor forma, portanto o que eu acho mesmo é que eles têm que ir...claro que no timing certo, o que nós lhe chamamos mais ou menos certo, tendo em conta a idade, e as expectativas, interesses e tudo o que está aferido para trás. Mas eu acho que a comunidade tem algumas hipóteses. Nós temos algumas hipóteses na comunidade. Obviamente que temos que ver aquilo que também realmente interessa às famílias e ver se realmente...se há uma aceitação como houve no caso da S. Uma aceitação por parte da família.

-A. É nesta comunidade que eles vão viver. É esta comunidade que eles vão ter. Esta comunidade tem uns determinados recursos e penso que os alunos e famílias devem aceitar a ir para aqueles recursos que a comunidade dá.

-C. Exacto!

-A. Porque se eles quiserem ir para o Porto, como me deparo com alunos que querem ir para um curso profissional que não há aqui nesta área, para um curso que não tem empregabilidade nesta área, a primeira coisa que se tem de ver é os interesses dos alunos. A primeira coisa que se faz num processo de transição, de orientação é ver os interesses e a última coisa é mostrar a oferta formativa. Porquê? Para que a oferta que há não influenciar os interesses. Temos que ver se as ofertas são congruentes com os interesses.

-C. Sim, mas isso nem sempre é eficaz com um aluno destes.

-A. Exactamente. Porquê? Porque os interesses não são congruentes com as ofertas que temos com as ofertas que temos na comunidade.

-C. Eu acho que não podemos, eu continuo a dizer, eu acho que não podemos exacerbar as expectativas destes meninos e eu falo isso com conhecimento de causa, porque já aconteceu aqui na escola. Porque nós criamos expectativas para nós professores e para o aluno e depois a coisa não se concretizou e é muito frustrante e é muito penalizador, tanto para nós que estávamos envolvidos no processo e que tivemos que ser nós a dizer que não podia ser, e por isso é que eu acho que aqui tem que ser ao contrário.

-I. Temos que nos cingir à oferta da comunidade.

-C. Exactamente. Eu acho que aqui temos que ver primeiro qual é a oportunidade de oferta.

-A. Exactamente.

-C. E claro que temos que os canalizar em função dos interesses e das capacidades.

-I. E daquilo que o meio tem para nos oferecer.

-C. Claro. Tendo em conta o que o meio tem para nos oferecer. Agora nem sempre as coisas são agradáveis, porque este não é o mundo ideal e as coisas não batem umas com as outras, e nós temos que estar preparados para ter um papel fundamental no encaminhamento destes jovens. Não podemos dar a ideia de ideal, porque nós não vamos conseguir lá fora. Nós temos que preparar os alunos é para aquilo que lá fora existe. Agora realmente...

-A. O contexto é este.

-C. Exactamente, o contexto é este. A menos que eles tenham capacidades para sair daqui e serem encaminhados para outro sitio qualquer.

-I. Está tudo dito.

-L. Faço das palavras da I as minhas palavras.

-M. Está tudo dito.

## **BARREIRAS E FACILITADORES**

-MD. Quais são os maiores impeditivos ou dificuldades que existem em torno do processo de transição dos vossos alunos?

-P. No final da escola não há trabalho, não há emprego, seja a profissão que for. É preciso lutar. O ponto fundamental é as crianças andarem, sejam ou não deficientes, é a sociedade! Eu acho que 70% das crianças que andam a estudar andam um bocado contra a sua vontade. Estamos nós adultos a falar, porque há crianças entendem e vêm e ouvem, escutam...eu falo por uma filha minha que tenho. A minha filha do meio está no 11º ano, ela estuda ela e tem gosto mas ao mesmo tempo ela diz assim: mas para que é que eu estudo? E vira-se para a irmã, que eu já vi ela a dirigir-se à irmã: para quê? Tem o 12º e está a fazer pizzas! Eu acho que...eu não tenho muita cultura para dizer isto, mas acho que a sociedade e o estado...havia de haver uma maneira para os jovens, havia de haver mais oportunidades, mais, não sei, isto está mau, não sei...

-F. A receptividade da outra parte, principalmente isso.

-I. Mudança de mentalidades.

- L. No caso dos alunos com incapacidades, a própria condição das pessoas, dos jovens.
- A. A própria sociedade não está preparada para a inclusão das pessoas.
- F. Acaba a escola e os alunos deixam de ser nossos e numa instituição particular como por exemplo a Cerci, eles estão lá, podem ser acompanhados no emprego, enquanto que a escola não pode fazer isso, tem que os pôr lá fora automaticamente. A partir do momento em que acaba tem que os pôr lá fora, enquanto que numa entidade particular não pode fazer...ao sair para fora da escola ainda deveriam estar um pouco protegidos por esta, pelo menos no primeiro ano de trabalho.
- A. Dando continuidade ao que a C estava a dizer, os pais quando deixam os filhos na escola, deixam de ser filhos e passam a ser alunos, nós quando os alunos saem da escola, deixam de ser alunos e passam a ser trabalhadores como outros quaisquer e por vezes não têm factores que os protejam lá fora como a escola tenta potenciar cá dentro.
- I. Eu acho que a maior dificuldade é a insensibilidade das pessoas, principalmente.
- L. É a legislação em si. Nós temos uma legislação muito bonita, parecemos um país muito desenvolvido, mas estes meninos deveriam ter prioridade quando é concursos, quando é...se a gente for por aí fora não há uma escola, não há uma câmara, não há repartições públicas que...devia começar pelo estado a dar o exemplo. Não vês lá ninguém a trabalhar com atraso mental, embora a legislação seja muito inclusiva e é das melhores legislações ao nível da Europa.
- A. Depende da sensibilidade. Conheço uma câmara que tem lá a trabalhar uma pessoa com atraso mental porque é filho do presidente de câmara.
- C. Eu conheço uma autarca que tem um filho com problemas, mas nem assim.
- L. Há comunidades que acolhem muito bem os meninos que têm problemas e eu um dia destes tive que fazer um levantamento sobre as crianças que tinham deficiência e tiveram currículo alternativo e cheguei à feliz conclusão que em 18 alunos, 12 estavam empregados e não tivemos em nenhuma organização nem em nenhuma instituição. A própria comunidade em si e a própria família tem ajudado a que eles se integrem. E pronto, isso...eu não quero dizer que foi um trabalho preparado, aquilo é quase, aquilo... eles foram-se integrando, integrando. Um tem jeito para isto, outro tem jeito para aquilo, depois como são miúdos que fazem muito bem rotinas, estão em empregos e os patrões estão muito contentes com eles. E por isso eu acho que aos poucos, nós havemos de lá chegar, não é? Mas...mas como vês eu vejo o ensino especial, eu estou no ensino especial, porque gosto e gosto mesmo de ser professora de ensino especial e acho que isto vai ter uma solução um dia. Vai demorar um tempo. Eu também já estou há muitos anos no ensino especial. Estou desde 1989. Saí uns dois ou três anos e voltei. Tenho tido experiências com muita gente, com muitas instituições e tenho esperança no futuro e tenho esperança que estes meninos sejam reconhecidos pela sociedade.
- M. Sinto, sei lá não sei. Penso que quando sair da escola vai ser uma mulher. Ela já é uma mulher. O futuro para ela pode ser o bordo. Como ela gosta de bordar. Ela no bordo se

aprender em condições ganha a vida dela e a vida de casa. Lavar uma loiça, fazer uma comida, pronto é isso.

**-MD.** No vosso trabalho do dia-a-dia têm conseguido e vivenciado aspectos positivos na transição de jovens com as características enunciadas e que mereçam ser partilhados? Refira-os.

**-P.** Há casos. Casos actuais não conheço, conheço casos do tempo da D. Maria, quando vivíamos num Portugal, num país um bocadinho direito. Hoje por muito que me custe dizer, não vejo ninguém.

**-A.** Conheço um, dois casos. Conheço o J, que escreveu um livro, tirou uma licenciatura e está a tirar um doutoramento. E o Dr. F da DREN que é invisual e portanto dá um óptimo exemplo.

**-F.** Já tivemos vários caso da CERCIC que foi excelente e inclusivamente um deles já casou e já tem filhos.

**-LT.** Conheço o Dr. S, que é meu professor. Lembro-me de uma telefonista numa escola que era deficiente motora.

**-F.** Conheço um telefonista na escola superior de educação e um professor de educação especial que é invisual.

**-I.** Conheço o Dr. F que começou a trabalhar na biblioteca da escola secundária da L e depois é que tirou um curso superior e agora está na DREN.

**-MD.** E desses exemplos há algum pessoa que possua atraso mental?

**-A.** Não

**-LT.** Não.

**-F.** Não.

**-C.** Acho que não.

**-I.** Não.

**-P.** Eu agora vou juntar todos com uma pergunta que se estiver errada corrijam-ma. Falamos aqui de sucessos, de sucessos. E esses sucessos estão aonde? Em instituições do estado. Instituições do estado, pessoas com capacidades para alcançarem os patamares que alcançaram. A C tem um sonho muito lindo que nunca vai poder realizar. A capa preta é o sonho dela. Passa no Porto e vê a capa preta e nunca vai conseguir realizá-lo. Corrijam-me se estou errado. Sucessos há, mas com atraso mental, difícil.

**-LT.** Utópica.

**-I.** Impossível não gosto de dizer. Difícil.



-A. Imprevisível.

-F. Complicado.

-C. Muito, muito difícil.

-P. Impossível.

-C. Mas deixem-me dizer! Eu tenho vivenciado aspectos positivos em torno do processo de transição, por exemplo a boa vontade dos professores de educação especial.

-A. E outros professores.

-C. Alguns...alguns.

-I. (Risos)

-C. Alguns, alguns, pronto, porque nós não somos todos iguais. Temos sensibilidades diferentes. Alguns.

-I. Alguns...é alguns.

-A. Alguns, mas...

-C. Eu falo do núcleo, eu tenho muito orgulho do núcleo de educação especial, daqui da escola, porque o ajudei a formar, porque estou cá na escola desde de que ela existe e porque já passamos várias fases, eu fui...eu vivenciei todas elas. Desde o início do núcleo, também já fui coordenadora e eu vejo em todos os grupos que cá estiveram uma boa vontade, estão sempre receptivas, trabalham muito bem, porque são dinâmicas e porque querem o melhor para os miúdos. Põem sempre o bem-estar deles em primeiro lugar e também tentam levar este espírito para os outros colegas e eu acho que isso é um facilitador, porque elas trabalham directamente com os meninos e se não o fizessem dessa forma, como é que elas iriam conseguir influenciar os outros a fazê-lo? Eu vou falar e quero falar das barreiras. Eu vou-te contar uma história relativamente ao ser atendidos por pessoas especiais ou diferentes numa secretaria. Isso acontece aqui com os nossos meninos. Porque os nossos meninos que estão a fazer PIT na CERCI, não gostam de tomar o pequeno-almoço lá porque são atendidos por pessoas diferentes. Eles não lidam bem com a diferença.

-I. Acham-se superiores.

-C. Eles não lidam bem com a diferença. Eu estou a lançar isto de propósito, porque se calhar é uma das coisas que temos que trabalhar nos com os nossos meninos.

-I. Eu falo com eles.

-C. Principalmente com aqueles graves, porque são esses que discriminam mais. Por acaso achei muito engraçado. Lembrei-me porque... (risos).

**-I.** Eu já lhes expliquei que eles servem o pequeno-almoço e têm as mãos lavadas, mas...liguei para a Dr.<sup>a</sup> e realmente perguntei e ela confirmou o que se estava a passar. Eles lavam as mãos, eles têm as mãos limpinhas e são mesmo eles que tratam de tudo, mas eles não querem e não vale a pena obrigá-los.

**-C.** Mas eu quero dizer uma coisinha! Ó I, nós na ânsia de querermos fazer tudo e de querermos dar resposta a estes miúdos, porque realmente nos preocupam e preocupam-nos mesmo, acabámos por tomar um papel mais activo que as famílias. O que eu acho que não é benéfico. Nós assistimos cada vez mais não só em relação a estes meninos mas a todos eles há uma desresponsabilização por parte dos pais em relação à educação dos filhos. Isto é geral, não é só com estes meninos, mas também acontece com estes meninos, e nós somos a escola, somos os parceiros, nós não nos podemos pôr no lugar dos pais. Nós não nos podemos substituir aos pais, mas as famílias quase que nos obrigam a fazer isso. Então vamos ter que trabalhar não só com os meninos mas principalmente com as famílias, e é isso que eu acho que se calhar aqui também nos falta alguns recursos, de um técnico para fazer essa ponte, para fazer esse apoio à família, porque a família é a base daquele aluno, quer queiramos quer não. Quer ela seja boa ou má ela é que é a base de tudo e nós assistimos a nível geral, mas também nestes casos a uma desresponsabilização por parte da família na ânsia de nós querermos dar resposta a tudo. E também acontece o contrário, nós vemos nalguns casos pais que são super preocupadas, que se interessam imenso pelos filhos e aí se calhar descansamos mais um bocadinho, mas também vemos o contrário, vemos pais que não ligam nenhum e se não for a escola a deitar a mão não há ali grande perspectiva de futuro. Mas o que eu quero acentuar é esta desresponsabilização dos pais. A escola não se vai substituir à família. Isto é uma barreira.

**-M.** A minha filha tem sido bem acompanhada aqui na escola, desde sempre. Ela gosta da escola, ela sente-se aqui bem.

**-MD.** Conhecem as potencialidades do meio onde estão inseridos? Quem possui as condições para as conhecer?

**-A.** Eu não.

**-F.** Eu não.

**-L.** Eu não.

**-M.** Eu moro aqui, mas não conheço as potencialidades do meio.

**-LT.** Mais ou menos.

**-I.** Eu também não (risos).

**-C.** Eu posso dizer que sim, mas tudo nos é dificultado pela crise económica que não nos facilita. Porque se não há trabalho para as outras pessoas, como é que vai haver para estas, e eu não estou a dizer que estas têm menos capacidade ou menos direitos, nada disso, estou a dizer que a nossa sociedade ainda não é uma sociedade inclusiva e que primeiro vai às pessoas normais e depois é que vai às outras, quando vai.

**-I.** A idade também.

**-C.** Exactamente. Também a idade. Porque nós aqui em F o que é que há mais? É fábricas de calçado. Nós sabemos como é que está em crise o sector do calçado. Poderá haver uma outra têxtil, também está em crise. Isso não facilita nada, não facilita, não falta. Se lá fosse colocada a pessoa que já soubesse fazer qualquer coisa, gratuitamente, eu acho que aí não havia problema. Eu não fiz esse levantamento mas acho que não havia problema.

**-I.** Sim, assim sim.

**-C.** Deveria ser o director, porque ele esteve vinte anos na autarquia, e conhece bem, basta um telefonema. Se ele não tem conhecimento mais ninguém tem.

**-P.** Lá está há aqui burocracias e os conhecimentos, mais um exemplo! Eu sou um pai sofrido e cada vez aprendo mais porque que eu tenho uma audiência na câmara municipal de F com o Dr. B, porque causa de um emprego para a minha filha. Ele foi professor de informática dela. Disse-me que ia abrir um concurso num espaço da internet. E eu disse sim senhora. Eu perguntei: o que é que é preciso? Filha vamos tentar isto! A menina concorreu no espaço da internet. Como ela foram mais trezentos e vinte e dois jovens. Desses todos foram empregados quatro. Desses quatro, três nem a concurso foram. Sei eu de fonte limpa. Depois dos postos colocados é que ligaram para a minha filha. Ah! Você faltou à audiência? Mas que audiência? Três nem a concurso foram! Por isso é que eu digo que estamos numa sociedade...podemos batalhar, lutar, há sempre aquilo peixe graúdo que está a prender o peixe miúdo. Não há hipótese, não há palavras!

**-MD.** Para conhecer as potencialidades do meio não faz sentido irmos todos lá para fora conhecê-lo. Quem poderá ter as melhores condições para o fazer?

**-C.** Aqui não fazemos esse levantamento. Não temos ninguém com esse papel definido. E duvido que alguma escola tenha um profissional que o faça.

**-MD.** Mas há ou não necessidade de o fazer?

**-C.** Eu não digo que não fosse necessário, que até não fosse benéfico, o problema é falta de tempo.

**-I.** Pois.

**-C.** Ou a falta de recursos, porque se nós tivéssemos recursos, tínhamos mais tempo, assim nós canalizamos os recursos para aquilo que é urgente, para a necessidade imediata.

**-MD.** Conseguem desenvolver PIT's adequados e que satisfaçam os interesses do aluno e suas famílias? Que recursos considera importantes para o desenvolvimento adequado dos PIT's?

**-F.** Plenamente não. Eu acho é que há aí uma conjugação de esforços no sentido de que dentro do que há, escolher o melhor indo de encontro...não podemos inventar actividades...

**-P.** Eu como pai digo, a C tem três vocações, mas eu não vou dizer que seja só aquilo. Se aparecer qualquer coisa que eu sinta que a minha filha se sinta bem, eu próprio aproveito.

**-MD.** O senhor conhece o PIT da sua filha? Acha que satisfaz os interesses da sua filha?

**-P.** PIT? É...não sei bem o que é. O que é?

**-MD.** E a mãe? Conhece?

**-M.** Eu não sei bem.

**-L.** Já o assinou?

**-M.** Já não me lembro.

## **PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**-MD.** Na sua opinião qual é o papel do professor de educação especial no processo de transição?

**-P.** Na minha opinião está mais que visto, o papel deles está à vista. Eles empenham-se e esforçam-se, coitados não têm mais para dar.

**-F.** Tem que ter o papel de mediador entre as partes. Por exemplo, tem que conhecer o processo, tem que ser a pessoa que lidera os contactos entre as partes (alunos, direcção, professores do regular e pais), pelo menos estes, tem que ser a pessoa que articula e elabora os documentos, porque é que conhece. Tem que fazer muitas vezes de pai ou de mãe, porque nós temos que dar resposta a crianças que temos aqui, não estão no nosso colo mas estão nas nossas mãos, estão aqui à nossa beira. O papel do professor de educação especial passa um bocado por aqui, ou seja é a pessoa que põe a engrenagem a andar o melhor possível.

**-I.** O pior é o tempo, vamos faltar ao trabalho?

**-A.** Conhecer perfeitamente o aluno, conhecer os seus anseios, os objectivos e depois dar-lhe as opções, encaminhá-los para as opções assertivas, para a realidade deles.

**-F.** Os professores de educação especial acho que devem ter o conhecimento da situação do aluno, porque o aluno não é específico de alguém, é de todos, trabalham com todos no geral e assim de momento não me estou a lembrar de mais nada.

**-L.** O papel do professor de educação especial é criar as melhores condições para que o aluno se adapte ao meio envolvente e para isso é preciso criar projectos e actividades juntamente com a comunidade escolar e extra-escolar, ajudar, incentivar, estimular e sensibilizar o aluno para estar sempre disponível para aprender e seguir um caminho para uma vida que o faça sentido.

-A. Deve ter um papel activo. Agora o papel varia de contexto para contexto e de aluno para aluno, e tem que se adequar às características do aluno.

-LT. Em relação aos PIT, deve ser em primeiro lugar um consultor, é preciso alguém para consultar a sociedade e as famílias e os interesses e depois o de mediador entre a família, o aluno e a comunidade. Deve mediar isso tudo e ver realmente se está a fazer um processo efectivo de trabalho na transição para a vida activa. Deve ser um consultor e um mediador.

-M. Eu acho que o professor de educação especial é importante. Se não fosse os professores de educação especial as crianças não estavam tão apoiadas. Por exemplo, a minha filha não estava nas condições que está. Embora ela vá acompanhar as turmas, acho que tem um papel fundamental. Sinto isso e sinto com gosto.

-L. Eu acho que é um mediador entre todos os intervenientes.

-I. Também acho que é um mediador.

-C. Concordo com o que a LT disse, deve ser um mediador, deve fazer a ponte entre a escola e a família, pode também fazê-lo com as entidades com que trabalhamos. Eu acho que o professor de educação especial deve ter um papel de facilitador, tentar encaminhar, clarificar as ideias dos meninos, tentar com que o processo seja o mais simples possível, que tenha o menos entraves possível. Eu acho que é esse o papel deles, é isso que eles sabem fazer. Eu acho que também deve preparar um bocadinho os meninos para aquilo que vão encontrar lá fora. Eu sei que estou sempre a bater na mesma tecla, mas é o que mais me preocupa. É o que é que eles vão ter lá fora, porque eles aqui dentro estão protegidos. Eles aqui dentro são os nossos meninos, não é? Nós tratamo-los de uma forma especial, porque são especiais, eles aqui não há nada que lhes possa acontecer de mal. Eles estão aqui protegidos. Por isso é que eles se sentem bem aqui, não é? Porque sabem que têm sempre...eles até podem estar lá fora, mas se tiverem algum problema...

-L. Vêm ter connosco a correr!

-C. Eles não vão procurar a directora de turma, ou dificilmente o fazem. Vêm é aqui à sala, já sabem que aqui têm um ombro amigo, nem que seja só para dizer uns disparates, não é? Olá, olá, pronto. E é esse o papel delas. Eu acho que o núcleo ou o professor de educação especial é mais do que professor, eu comparo os colegas de educação especial aos colegas do 1º ciclo, porque quando eles saem do pré-escolar, que é um ambiente familiar, são os meus alunos, é a minha sala, é a minha turma. Chegam aqui e deixam de ter um professor para ter vários e esse sentimento de pertença vai-se diluindo, a não ser com o director de turma, que é a minha directora de turma, mas com os outros vai-se diluindo e então temos aqui a educação especial e o núcleo faz esse papel, o papel...são pais e mães. Quantas vezes eu estava a dar apoio e ainda no ano passado um deles me chamou tia, outras vezes avó, porque o contacto é tão íntimo é tão intimista, eles estão tão à vontade com o professor de educação especial, que para eles é mesmo uma pessoa próxima, é como a mãe, como a tia, como o avô, como a avó. Eu acho que servem de protecção, de escudo protector, mas também acho que devem ter um papel mais activo nessa preparação para a vida activa, embora ache que não tem as condições adequadas para desenvolver esse trabalho.

-I. Quem nos dera!

-C. Claro que não tem, já estivemos pior, mas...

-I. Para desempenhar bem o meu papel como professora de educação especial, deveríamos ter mais apoio mesmo, principalmente a nível de estado, mais isso, porque a escola sozinha não pode fazer nada. Nós até precisamos de qualquer coisa mas a escola só sem autorização do ministério ou do estado, não podemos fazer e então...faltam recursos materiais.

-L. A mim não é que me falte, falta mais autonomia às escolas, porque se o director, tudo o que nós pedimos ele se puder dá-nos, mas ele próprio está condicionado pelo ministério. Porque nós temos tanta lei a que obedecer, que muitas vezes até pudemos canalizar alguns recursos mais para nós, mas eles não podem. Eu acho que quando houver uma verdadeira autonomia que a gente possa mesmo fazer, as parcerias com a comunidade sem estar à espera do abalo do ministério da educação, eu acho que aí alguns problemas que vão ser resolvidos. Eu acho que nós não temos uma verdadeira autonomia. No dia em que nós tivermos uma verdadeira autonomia todos nós, escola, como instituições locais, como pais, estamos interessados em resolver estes problemas. Mas enquanto tivermos...sabes que o ministério diz que temos autonomia, mas não temos. Eles acabam por meter sempre o bico em tudo, não é? Acho que ajudava, não quer dizer que seja o essencial, mas acho que ajudava muito...no dia em que tivermos essa autonomia.

-LT. Acho que foi tudo dito. Acho que deveríamos ter mais tempo, mas aí tinham que reduzir o número de alunos. Eu gostava de fazer uma monitorização da S, vê-la no seu trabalho no café. Gostava de ter esse espaço no meu horário para acompanhar os alunos no exterior.

-MD. Considera que o professor de educação especial possui as condições necessárias para o desenvolvimento adequado do seu papel? Que condições são essas?

-C. Não tem todas as condições.

-L. Não.

-A. Não

-L. Precisávamos de um horário adequado, recursos humanos etc.

-I. Não. Porque não há tempo. Ou temos que estar a leccionar muitas vezes ou temos que estar a fazer projectos e contactos. Não temos tempo.

-LT. É extremamente complicado, não há tempo, mas sinceramente é assim, a minha experiência não se compara aqui à de outros colegas. Ainda não tenho...mas nas minhas conversas de café, amigos, colegas e professores, tento sempre sensibilizar os outros para a importância destes alunos. Às vezes dizem-me que eu por estar na educação especial que me regalo e que eu não faço nada! Eu digo a essas pessoas que não têm a noção do que é estar com eles, do que é trabalhar, não é? Eu tento sempre sensibilizar e mostrar este lado. Para desempenhar adequadamente o meu papel sei que passa pela formação, porque eu sei

que por vezes não faço o melhor, mas por isso é que estou a aprender, e me dispus a tirar um mestrado que não é fácil. Estou a conciliar o trabalho, o nunca ter faltado à escola e estar a tirar um mestrado. Sabes perfeitamente o que é isso. Faço das tripas coração para não falhar em nada. Hoje, por exemplo, deitei-me às três da manhã porque estive a fazer trabalhos, percebes? Logo por aí é a formação. É evidente que tenho noção e quando não sei pergunto. Pergunto à C, pergunto ao R, pergunto sempre a quem está por perto e tenho sempre esse cuidado. Por isso uma das minhas falhas é falta de formação, por isso é que ando a estudar e a fazer o melhor que posso. E depois é o tempo e os recursos, tudo o que agente já falou aqui.

**-LT.** Mínimas possuí, tem que possuir. Mas volto a repetir o que foi dito na parte inicial desta conversa, se tivéssemos mais do que a S disse, do que a C disse, concerteza se conseguia fazer melhor, mais gente, mais espaço, mais pessoas, mais materiais, mais equipamentos, mais...

**-C.** Eu por exemplo tenho cinco horas de componente lectiva e o coordenador deveria ter a componente lectiva como eu para não deixar nunca de perder o contacto com o aluno, o educar e ensinar e ficar com o tempo restante para a coordenação e para essa panóplia de documentos, de projectos, concordo realmente. O coordenador de NAE, também poderia ser precisamente a mesma coisa. Nós aqui na escola não fazemos isso porque isso teria que ser o ministério da educação a dizer. Porque a direcção da escola faz os horários de acordo com a lei que está em vigor.

**-LT.** Não há autonomia.

**-P.** Ora bem eu posso dividir isso em duas partes. Posso dividir um bocado como pessoa e como profissional. Ao mesmo tempo junto as duas partes. Como pessoa ...é a primeira vez que estou num frente a frente mas é como quem diz meu filho meu correio é, não é? Tenho aqui a minha filha e tudo o que se passa conta. Acho que com os meus conhecimentos, tinha a 4ª classe e agora tenho o nono ano, acho que tem as condições, talvez lhe falte algumas coisas sim e também as portas ainda não estejam abertas. Não lhes falta vontade, fazem esforço, mas há aquelas portinhas fechadas.

**-M.** Estou de acordo.

**-MD.** Na vossa opinião que perfil deve ter o professor de educação especial?

**-LT.** Pergunta difícil!

**-P.** Não acho assim tão difícil. Eu acho que um professor que vá para a educação especial deve ser muito humano, tem que gostar muito do que faz, ter muito carinho pelo próximo, e a força de vontade. Mas o mais importante é o ser humano mesmo.

**-I.** São os afectos. Ficam para a vida. Eu nunca pensei trabalhar com alunos com deficiências, via alunos da Cerci e confesso que até me fazia um bocadinho de confusão, e agora ficou-me aquele gostinho e não sei se vai ser para a minha vida toda.

**-F.** Deve ser um professor igual aos outros. Nós não somos diferentes dos outros. Deve ser um professor igual aos outros. Somos professores da escola, com a mesma preparação como os outros professores, só que temos que ter outro tipo de personalidade e

evidentemente outro tipo de competências. Temos que ter competências como algo adquirido por nós, como habilidades, vá lá e essas habilidades fazem-nos ser competentes em determinadas tarefas que os outros professores não podem. Não podem! Não podem, porque não estão nesse campo. O professor de história é de história. Desde que seja um bom professor de história está a fazer o papel dele, porque é essa a função dele, não é?

-I. Ter maior sensibilidade.

-LT. Compreensão, mais paciência.

-L. Paciência.

-P. É o que eu digo, tem que ser humano.

-I. É preciso ser dedicado.

-LT. Ser competente, estudar, preocupar-se com o aluno como todos os outros.

-I. Preparar matérias adequadas para cada aluno.

-A. Claro é mais difícil com estes do que com os outros.

-P. Eu acho que a parte fundamental aqui do puzzlezinho é muito má, porque eu como pai tenho uma jovem com problemas e duas sem problemas e há uma diferença! Há uma maneira de carinho que...de tratar coisas, de resolvê-las, de lavá-las...é totalmente diferente! O professor de educação especial tem que ser muito humano e estar preparado, porque é totalmente diferente. Eu digo a uma filha um não normal e ela não se importa. Se eu disser um não à minha C ela reage de uma maneira diferente. E eu tenho que reagir de uma maneira diferente. E sinto que tenho que ter maneiras diferentes de lidar, porque o sistema nervoso dela assim o faz. A C não reage como a P.

A C não reage como a P. A C chora. Então eu para ela falo de outra maneira. Eu não lido da mesma maneira com as minhas filhas. Eu com pai dou valor a todos vocês, mas os alunos que vocês trabalham não são vossos filhos, que é mesmo assim. Eu sou muito realista e muito directo, no fundo, no fundo quem está a ter mais valor no meio disto tudo são todos vós. Porquê? Porque estão a lutar por algo. Nós, eu como pai falo tenho a obrigação toda de lutar, mas vocês estão a lutar e voltamos todos ao caminho, estamos todos a lutar contra, tentar ir para ver se temos um portão aberto. Eu falo numa parte muito fundamental, os pais. Há pais que não sabem ser pais. Eu tenho uma maneira extravagante de dizer, mas eu sou pai, sinto-me pai e hei-de ser jovem até morrer.

-A. Deve ter vocação essencialmente.

-C. Nós se calhar, nós somos um grupo que está aqui por vocação, mas vão aparecer outros que não é por porque precisam, é por necessidade, porque não têm outra forma de ficarem perto de casa.

-LT. Eu acho que a educação especial não é uma área que quem não goste, que consiga estar lá muito tempo.



-I. Eu também acho.

-C. Muito tempo não, mas para uma fase de transição, estás a entender?

-I. Para ganhar tempo de serviço.

-C. Eu já vi aqui vários casos assim, que os colegas estão na educação especial, porque lhe dá jeito, porque até têm uma vaga pertinho de casa, e logo que podem saem.

-I. Principalmente gostar do que está a fazer.

-F. Ser sensível.

-C. O perfil do professor já está delineado, além disso o professor de educação especial além de ser tudo aquilo tem que ter vocação, tem que ser uma pessoa sensível, tem que ser um bom comunicador, tem que ser um bom mediador.

-I. Ouvinte, amigo.

-C. Tem que saber de tudo, tem que dar conselhos, porque é quase psicólogo.

-I. Dar consultas.

-C. É quase um psicólogo, faz o acompanhamento das famílias que é super importante. Tem que ser aberto à mudança. Nós lidamos com alunos diferentes todos os dias. Há métodos no ensino regular que são para a turma toda e se calhar andas trinta anos a dar aquele método, embora sabendo que alguns alunos não consigam aprender com aquele método, mas é aquele, é aquele e pronto.

-I. Nós somos mais sensíveis porque por exemplo, eu estou no 1º ciclo, estou no jardim-de-infância e estou aqui. Mas enquanto estou na primária e estou na infantil, eu além de dar apoio a determinado miúdo, eu ao mesmo tempo eu estou a ver como é que outros miúdos estão, e normalmente falo com a educadora que aquele miúdo...devias ver, porque tem isto, tem aquilo. Eu já pus vários miúdos em terapia de fala, ainda este ano me aconteceu.

-F. Nós temos um olho mais clínico.

-C. Nós estamos muito habituados a lidar com muitas situações.

-I. Somos minuciosos. Às vezes gostava de me desligar mais um bocado.

-L. Ficamos muito mais tolerantes em relação a tudo.

-LT. Também temos dias frustrantes. Temos muitas barreiras que temos que enfrentar e que nós vemos que os alunos têm que enfrentar.

-L. Faz parte da nossa caminhada.

-F. Precisamos de ter um espírito de equipa.

-L. Eu acho que só conseguimos trabalhar bem em grupo.

-C. Se o trabalho não for articulado, porque é assim, no primeiro ciclo e no pré-escolar normalmente só têm um professor de educação especial, não é? Para um aluno num determinado jardim vai lá a I ou vai lá outra qualquer, aqui não, aqui é mais fácil, eu sei. A minha filosofia é de ter os meninos o máximo de tempo possível com os pares, porque é lá que eles se sentem bem. Aqui também se sentem, mas não podemos, porque no fundo se os limitar a esta sala estamos a segregá-los na mesma dentro da escola.

-L. Eu já dei apoio no 2º ciclo dentro da sala do regular e acho positivo.

-C. Aqui não é fácil porque as professoras não têm só um aluno. O apoio dentro da sala de aula é mais coeso e mais articulado. Aqui se não houver um trabalho de equipa sério, anda tudo um bocadinho mais no ar.

-M. Foi bom estar aqui. Estou sempre disposta para o que for preciso. Foi útil porque assim vou para casa e a gente começa a pensar. Agora penso, penso. Também temos uma cabeça para pensar. Agora penso, vou para casa e vou a pensar, este falou assim, aquele falou assado. Até eu aprendo! Afinal...

-P. Nunca estive num frente a frente a falar disto!

**ANEXO V**  
**Transcrição das histórias de vida**  
**(I,II,III,IV,VeVI)**

## HISTÓRIA DE VIDA I

“A B nasceu a 17 de Dezembro de 1995. Vivemos em Souto Aião aqui em Felgueiras. Lá em casa somos cinco pessoas, eu, o pai, a B, este irmão e a irmã. Moramos numa casa boa mas que agora está com muitos problemas que lhe vou contar. É das melhores casas de lá. Eu já em tempos bordei, mas agora estou em casa, não faço nada e sou muito doente da minha cabeça e foi com isto da casa. Com os problemas que tenho não posso trabalhar fora. O pai da B é trolha, mas nem sabe o que aconteceu. O meu filho não quer que eu conte a ninguém mas é verdade, o que aconteceu é verdade. Ele já passou por muito e a culpa foi toda dele. Era atinado mas agora...

Olhe eu casei e tive a minha primeira filha e a minha vida era normal. O ordenado dele não ia para casa, ia para o patrão para construir a nossa casa. O meu marido trabalhava e conseguiu ganhar para a casa. Não recebia o ordenado mas o dinheiro ia para o patrão e o patrão é que aos poucos foi fazendo a casa. Não devia nada a ninguém. Começamos a fazer pouquinho a pouquinho, e conseguimos porque comíamos muitas vezes ao meio-dia na casa da minha mãe e não pagava renda. O ordenado ia sempre para o patrão. Primeiro começamos a morar no andar de baixo. Ele não faltava ao trabalho e era muito poupado, não comprava grande roupa e não ia para cafés nem nada. Fizemos a nossa casa e ficamos sem dever nada. Só que ele depois começou a gastar, a gastar, e eu nunca mais via o dinheiro. Ele rebentava com o dinheiro todo! Gastava o dinheiro todo! Só que há cerca de 2 anos é que começou a trabalhar com um dali de cima, começou a meter-se com ele e dizia que ganhava e não ganhava nada. Andou...andou...sempre. Depois ele deixou-o, e foi pedir 6000 contos para pagar dívidas. Quando começou a trabalhar com esse senhor, meteu na cabeça que queria ser patrão, mas não conseguiu. Começou a dever, a dever e claro começamos a atrasar e a arranjar muitos problemas. Eu tive que pedir dinheiro à caixa e meti pelo valor da caixa...pedi dinheiro à caixa para pagar o que ele devia. Pedi aquele dinheiro... só que há pouco tempo ia ficar sem a casa porque ele depois não entrava com o dinheiro. Ele pediu 6.000 contos e depois 2000 e ele disse-me que a vida ia mudar. Que ia pagar a quem devia e dizia que a vida ia ser outra porque ia ter sempre dinheiro. Ele recebeu 200 contos da perna, porque partiu a perna e rebentou com esse dinheiro. Andava por lá e rebentou com o dinheiro todo. Ele tinha que dar 30 contos ao banco de prestação por mês e não dava. Há 3 ou 4 anos que não dava. O banco vinha-me buscar a casa. O banco já estava a tirar fotografias e tudo e ele agora...eu podia estar muito bem. Eu só fui

buscar 200 contos para pagar a quem devia, mais nada. Nunca mais vi dinheiro. Ele destruiu o dinheiro todo. O banco já me vinha buscar a casa, havia pessoas que a queriam...vinham buscar a casa. Ele queria ser patrão mas não conseguiu, não dá para nada. Depois andou com mulheres. Agora é que deixou, há um ano...destruiu-me o dinheiro todo. Compramos um carro. Dava 400 euros por mês e ele não conseguia pagar. O patrão até disse quando estava a trabalhar em Espanha: ele ganha muito bem só que o estoura todo. Um senhor até disse: eu não sei como é que aquela mulher vive! Porque ele gasta o dinheiro todo! Ele agora já está a começar a pagar outra vez. Ele agora está em França. Agora, eu não trabalho é só quando a limpeza me dá. E tenho abono dos filhos. Eu não conto a ninguém.

Agora a B é muito ligada às pessoas e eu preocupo-me com ela, gostava que ela estudasse e conseguisse alguma coisa. Ela quando era pequena acho que passou bem o tempo, brincava e corria com umas crianças vizinhas. Ela não andou no infantário mas ia brincando com umas vizinhas. Já perguntaram na escola, mas ela esteve sempre em casa. Agora na escola quando me chamam eu venho à escola, venho buscar as notas, mas é sempre igual. Ela agora anda no 7º ano, e é como que se andasse na primária. Quando entrou para a escola as professoras diziam que ela não aprendia e teve sempre professoras de apoio, mas nunca conseguiu aprender bem. Agora tem professoras de educação especial e quando venho aqui à escola dizem-me sempre que a B vai pouquinho a pouquinho. Tem um atraso grande, mas vou-lhe dizer, a B tem paixão pela escola. Adora a escola. Tem uma letra bonita e gosta muito de escrever. Não sei o que ela escreve. Faz muitas contas e até bate certo e sabe o dinheiro. A professora diz que ela é um bocadinho atrasada. Tem um atraso mas foi sempre assim. Só se notou mais na escola. Eu não sei bem o que ela um dia quer fazer porque nunca lhe perguntei nada, mas parece que quer ir para uma padaria. Não sei porquê, lembrou-se. Mas ela adora a escola. Ela nunca falta, nunca falta à escola. Às vezes recusa-se ir ao médico para não faltar à escola. Só deu uma falta quando o avô morreu. Mas olhe, que ela não gosta de fazer nada em casa e o que faz é só por interesse. Às vezes eu digo-lhe para me ir passar a roupa a ferro e que só sai comigo para algum lado se passar a roupa a ferro e ela então passa, vai passando e até passa bem, mas é com o interesse de ir passear, se não for por interesse, não faz nada.

Ela gosta muito de ir à missa e de rezar e gosta de ser acólita. Não gosta de faltar à missa e vai sempre. Vai aos sábados e domingos. Nós somos uma família religiosa. O Joel não, não vai à missa, só vai no natal. A B ajuda o padre na missa, põe as coisas em cima da

mesa, aquelas coisas todas. Gosta muito de pôr o altar bonito com flores e todo arranjado. Sai à avó. Essa é que era religiosa! Passava todos os dias com o terço na mão. Ui é que era! A B sai a ela. Ela gosta muito da minha mãe. Os outros já faleceram. A minha mãe mora perto de casa. Já tem 81 anos. Agora está bastante doente. Ela está sempre com o terço na mão. A B influenciou-se. Ela também gosta de andar com as amigas dela mas não convive muito. A melhor amiga é a Sónia, e é colega da escola. O sonho da B é um dia poder trabalhar numa padaria, assim como a amiga dela, Sónia.

Gosta de computadores e tem 3 computadores em casa. Ela passa os fins-de-semana em casa. Agora nós não passeamos. O pai foi ontem para França e agora vem para a Páscoa. Ela é calma, tem amigos vizinhos e passa algum tempo com eles. Ela não gosta de arrumar a casa, só gosta de televisão, de computadores e faz os deveres. Só que é assim, ela é muito teimosa é mesmo muito teimosa e faz birras quando não a deixam fazer o que ela quer. E eu até lhe bato porque ela até faz pouco de mim. A professora diz-me que ela está na CERCI, mas eu não sabia. Eu não sei de nada. Tu sabes Joel? Eu acho que ele não está. Ninguém me disse nada! O Joel também diz que não. Não ela não está lá.

Ela gosta da escola, e gosta de estudar, gosta muito de escrever. Está sempre a escrever. Gosta dos professores. Ela gosta muito de francês, mas não consegue, mas gosta, porque o que é que ela vai aprender? Se calhar pensa que um dia vai para França para a beira do pai e anda sempre com a história do Francês. A B acha que um dia vai casar como a irmã e que vai conseguir trabalhar numa padaria. Mas ela se for trabalhar tem que mudar, não pode fazer o que lhe apetece. Gostava de ir Francês, mas as professoras não a deixam ir para Francês e ela zangou-se e disse-me que então era melhor não ir para lado nenhum. Ela é muito teimosa, é mesmo teimosa.

A B também faz cordão para bordo e até faz muito bem o cordão. Eu também já bordei. A irmã é que não sabe fazer. Foi uma vizinha que a ensinou. O Joel conduz mas não tem carta. Ele sabe e hoje trouxe-me aqui. Mas ele não quer estudar, eu queria mas ele não quer.

A B diz que gosta de ver a servir à mesa os clientes. Gosta de passar os seus tempos livres a brincar, ouvir música, jogar no computador e de ver televisão principalmente de ver novelas. Gosta de ouvir música, a música do António dos morangos com açúcar”.

Na escola e segundo informações das professoras que a acompanham, a B é uma jovem esforçada, empenhada, e tenta cumprir as regras fazendo as tarefas que lhe são propostas com motivação e perfeccionismo. No contexto escolar gosta de interagir com os

seus colegas, demonstrando boas capacidades de socialização. As pessoas gostam dela na escola. Revela grande motivação perante o processo de ensino aprendizagem. Integrou-se bem na escola relacionando-se muito bem com os seus colegas e professores. Gosta de conviver relacionando-se com bastante facilidade. Possui um Currículo Específico Individual por apresentar défices cognitivos.

Também revela gosto pela escola e gosta de estudar, sobretudo de escrever. Adora português, francês e também de matemática. Na área da matemática manifesta dificuldades de compreensão e aplicação de novos conhecimentos, dificuldades na resolução de problemas simples ligados ao real, dificuldades em analisar, interpretar e tirar conclusões a partir de textos/enunciados gráficos, figuras ou esquemas, dificuldades na resolução de operações básicas com números racionais, dificuldades no raciocínio lógico e abstracto, dificuldades na aquisição e relacionamento de conhecimentos, dificuldades na compreensão/interpretação de ideias e/ou problemas, pouca autonomia na realização das actividades propostas, gostava de frequentar essa disciplina com os colegas da turma. Muitas vezes diz: Eu gostava de ter a matéria dos meus colegas. Eu queria.

De acordo com um relatório psicológico a B apresenta deficiência mental ligeira. É jovem, simpática e sociável e demonstra receptividade na realização das actividades propostas. Embora se empenhe na realização das tarefas, sente muita dificuldade principalmente naquelas que são de cariz académico. É uma criança que revela imaturidade tanto ao nível psico afectivo como intelectual. As suas dificuldades circunscrevem-se mais ao nível da memória, compreensão, raciocínio, criatividade, imaginação, atenção e concentração. As suas dificuldades enunciadas situam-se quer ao nível da aquisição quer ao nível da realização. Apresenta um atraso acentuado na linguagem, quer ao nível da expressão quer ao nível da compreensão. Tem dificuldades na construção frásica e apresenta um vocabulário pobre. Revela graves lacunas ao nível de conhecimentos de conceitos de matemática. Manifesta dificuldades de compreensão e aplicação de novos conhecimentos. Revela dificuldades na resolução de problemas simples e dificuldades ao nível do raciocínio lógico e no cálculo mental. Um outro relatório refere que B possui défices de processamento da informação, dificuldades em analisar a finalidade das situações, em planear as actividades e em resolver problemas. Estes dados sugerem que a jovem apresenta um desenvolvimento cognitivo inferior em comparação com o seu grupo etário, traduzindo-se num atraso mental ligeiro.

As áreas problemáticas identificadas estão relacionadas com défices de competências na capacidade de processamento da informação e na capacidade de análise problemas. As áreas fortes prendem-se com a forte motivação face ao processo de ensino aprendizagem e excelente capacidade de relacionamento interpessoal”.



## HISTÓRIA DE VIDA II

“A C nasceu a 4 de Abril de 1994 numa pequena aldeia do concelho de Felgueiras. É a minha filhinha mais nova. Tenho mais duas filhas, uma com 21 anos e outra com 17 anos de idade. Somos cinco pessoas lá em casa. Vivemos numa casa que um dia vem a ser nossa por herança da parte dos meus pais. Ela é pertinho da escola. É mais ou menos a 4 km, mas a C vem sempre de táxi para a escola. Neste momento o meu marido continua desempregado. Já trabalhou em muita coisa. É considerado o homem dos sete ofícios porque faz qualquer trabalho. Ele trabalha em pirotecnia, e faz vários trabalhos por períodos conforme, quando alguém lhe pede para fazer isto ou aquilo, ele vai. Mas já teve uma vida muito complicada, dava para escrever um livro. Ele é muito jovem, ninguém diz a idade que ele tem. Parece um rapaz novo. Parece mais novo do que eu, toda a gente diz. A mãe do meu marido é cá do norte depois teve uma filha, irmã do meu marido com 15 anos. E antigamente havia aquela maneira de colocar logo fora de casa e abandonar...a mãe dele andou aí de porta em porta a servir essas pessoas ricas. Até que um dia foi para Lisboa com um tio. Estabeleceu-se e o tio dela era o braço direito. Depois teve mais dois filhos, foi o meu marido e um irmão, que até já morreu. Entretanto, e é isso que dói, a mãe do meu marido estava muito bem de vida, mas conheceu um homem, divorciado com um bando de filhos e fez-lhe a seguinte proposta: para estares junta comigo, nem os teus filhos nem os meus, e meu dito, meu feito, abandonou os filhos. Então a mãe dele não teve mãos a medir, envia-os para o norte. A irmã dele ficou com a avó do meu marido. Ele tinha 9 anos e o outro irmão com 10...sofreu muito, sofreu muito. Depois foi criado por uma senhora que tomou conta dele. Ele foi enviado para o norte. Andou de casa de tio em tio, com porrada, descalço, com fome, piolhos...Depois de muitos pontapés foi para um casal de velhinhos. Casou e quis ter uma família. Muito complicado, mas ele supera bem, e é muito jovem, nem parece a idade que tem. Não tem pai, não sabe quem é o pai. No bilhete de identidade está lá que é filho de pai incógnito.

Ele já fez iluminações. Já trabalhou numa empresa ligada à construção de auto-estradas, era mais na A11. Ajudava a fazer as pavimentações. Um dia teve um acidente de trabalho perdeu um olho, mas agora não se nota nada. Foi por isso que foi retirado daquele serviço e passou para a parte da segurança no trabalho, ficou responsável pela segurança das obras, vigiava o pessoal e verificava o uso de todos os equipamentos necessários para se trabalhar com segurança. Na altura essa oportunidade que lhe deram no trabalho foi boa

e a vida melhorou. Fez algumas operações e foi muito bem tratado e assistido pelos médicos bons. O seguro cobriu-lhe todas as despesas. Apesar dos problemas de visão, até acho que não se nota nada, que ficou muito bem. Mas a situação não ficou muito boa, porque a empresa passado algum tempo faliu. Teve o direito ao subsídio de desemprego e que tem ajudado e também não recusa trabalho. Sempre que lhe apareça algum biscate, vai aproveitando. Foi o caso do mês de Dezembro em que estive à frente da instalação do fogo-de-artifício na ilha da Madeira. Ele tem muita experiência, já trabalha há nove anos, até já ganhou o Recorde do Guinness do melhor fogo-de-artifício. Eu, também estava empregada numa empresa de calçado e fiquei desempregada. Agora as coisas estão mais difíceis e eu poucos estudos tenho para arranjar emprego. O meu marido fez agora nas novas oportunidades o nono ano, e está à espera do diploma. Eu tenho o 7º ano.

Quando andava grávida da minha C, correu tudo bem. Ia ao médico sempre e fazia todos os exames. Isso era e nunca tive...não tive problemas. Pelo menos o médico nunca me disse nada. Fazia sempre os exames e nunca... O parto foi normal, mas depois foi como hei-de dizer, foi provocado e foi no hospital de Paredes. Ela quando nasceu era muito sossegadinha. Sempre gostou de dormir, ainda hoje gosta. Quando tem uma oportunidade gosta de dormir a sesta. Aos três meses teve epilepsia e teve convulsões até aos dois anos de idade.

Ela com cerca de dois anos e meio, não me lembro bem, mas era pequenina teve uma febre...a febre não baixava e fui para o hospital. Entretanto já tinha ido a um pediatra, até muito famoso. Naquela altura falou com ele, porque não detectou o problema dela. Depois no hospital de S. João é que detectaram o problema. Tinha um princípio de uma broncopneumonia no pulmão esquerdo e quando eu vim outra vez ao hospital de F, durante a noite que eu fui várias vezes ao pediatra mas ele não me resolvia, deu-me umas bisnagas, ela entrava em convulsões febris. Ela tinha princípios de epilepsia, tratou-a até aos 5 anos. E agora nunca mais tomou medicação nem teve mais nenhuma crise. Um médico um dia disse-me que ela tinha alguma coisa no cérebro, uma lesão e ela não consegue muitas coisas ao nível da aprendizagem, pois não consegue acompanhar as suas colegas. Na altura que lhe apareceram as febres muito altas ficou sujeita no hospital a imensos exames médicos. Foi quando descobriram uma broncopneumonia. Teve que ficar internada. No dia a seguinte de manhã eu peguei nela ao colo e ela começou a urinar-se toda, a espumar-se. Desesperada, comecei a gritar e os médicos aperceberam-se que algo estava a correr mal e levaram-na para dentro de uma outra sala. Eu, é que dei conta que ela parecia paralisada!

Os médicos não deram fé nem as enfermeiras, disseram-me que ela estava a descansar, que estava medicada e ela toda nua cheia de febre estava com 40 de febre. Entretanto verificamos que a menina mal se mexia. Um médico estagiário estava de volta dela. Ele dizia que não podia ser, depois chamamos o enfermeiro e o médico. O médico disse-me que eu estava enganada, que não podia ser. Mas ele depois fez uma série de exames mas não detectaram assim nada, eles não me disseram nada mas ela não ficou bem, devia ser disso porque ela na escola teve sempre dificuldades. E tudo por causa de uma broncopneumonia. A epilepsia também ajudou. O pediatra deveria fazer exames para saber de onde vinha a febre, fazia nebulizações, com aqueles vapores mas não resultou.

Quando veio do hospital para casa as coisas não foram muito fáceis, porque ela veio muito fraquinha. Essa evolução em muito se deve à sua força de vontade, pois se não fosse activa como é, não recuperava como recuperou, mas também aos miúdos da freguesia que de tanto puxarem por ela. Agora não convive com esses miúdos e não tem perto crianças para brincar. Costuma brincar comigo e com as irmãs.

Ela é uma criança muito feliz, mas a maior felicidade é andar na escola. Gosta muito de computadores. Passa os tempos livres a ver televisão, a brincar, a jogar computador e playstation. Gosta de falar com as amigas no messenger. Sentiu saudades da antiga professora de educação especial e tenta muitas vezes descobrir dados para comunicar com ela, mas ainda não consegui encontrar. A mudança de professor foi um pouco difícil para ela, mas agora já está habituada. Ela também se relaciona bem com as funcionárias da escola. Adora a D. R que está com ela muitas vezes, é como fosse mãe dela. Ela até chora pela falta das pessoas que gosta. Tem paixão por desporto e gostava de seguir natação. Frequenta natação através da CERCÍ à quinta-feira, sendo esse o melhor dia da semana. De manhã vai para a piscina, de tarde vai para a fisioterapia e depois vai para casa. Também gosta muito de futsal. Como já tem 15 anos, está um pouco mais vaidosa, começa a preocupar-se mais com o seu corpo e parece estar numa fase em que tem mais vergonha. Já começa a dizer que a perna está mais magrinha. A mão está...e vai disfarçando com as mangas dos casaquitos. Agora anda com os namoricos. Eu acho que esta idade é mais complicada. Ela está nesta fase por causa dos rapazitos, pois parece que anda algum namorico na escola. Um dia destes vou falar com D. R para ver o que se passa. Fez sábado oito dias que recebemos um convite dos colegas do meu marido do fogo de artifício, que quando vêm da Madeira fazem um almoço com os patrões. Eles organizam esse convívio com as famílias. É sempre em Baião. Ela nesse dia chegou a casa e disse-me

uma coisa: tu deixas-me namorar? E eu respondi que era muito novinha. Mas ela disse-me: mas diz lá, tu deixavas-me? Eu disse que era uma coisa para conversar, temos que ver quem é, e tu ainda és muito nova. E tu tens que falar com o teu pai. O meu marido chegou e ela foi-lhe pedir autorização para namorar. E o meu marido até disse: vejam só a minha filha de 15 anos a pedir-me para namorar! Mas ela disse logo: se tu não deixares, eu namoro às escondidas na escola. Não sei quem é, mas deve ser algum rapaz daqui da escola. Ela mostrou-me uma fotografia no computador e disse-me assim: olha mãe é este! Mas eu não vi bem porque não tinha os óculos. E disse-lhe: vê lá que eu vou dizer à D. Rosa para te vigiar. Ela disse-me: achas que eu me porto mal? Não, beijinhos... ó que ele gosta de mim. Pediu-me namoro e eu pedi-te para saber se me deixavas namorar.

Ela é uma miúda que às vezes parece uma adulta a falar, nem parece de uma criança com a idade dela. Só que pronto, tem aquelas limitações. Ela esquece-se muito das coisas. Ela às vezes pergunta-me: eu tenho o meu cérebro morto? Ela tem muitas dificuldades na aprendizagem e precisa de muita ajuda. Pede por vezes ajuda à irmã. Está ao nível do 1º ciclo. Ela faz trabalhos aqui na escola, coitadinha, muito simples, ao nível da primária. Ela lê quase sempre, não é perfeito, mas vai lendo. Na matemática é muito complicado. Em casa não faz quase nada da escola, ela faz mais sozinha. Ela precisa de ajuda e pede às irmãs e as irmãs ajudam, não é? Porque ela não consegue, ela tem muito poucas aulas ao nível da matemática e língua portuguesa, é mais de moral de educação física e EVT. Ela não faz grandes trabalhos. A vida dela é muito preenchida, passa a vida na escola e ainda frequenta a CERCI em actividades de hortofloricultura, informática e hidroterapia. Só na sexta-feira de tarde é que tem livre. A C, quando vai para a CERCI, não gosta de fazer as coisas de agricultura e hortofloricultura. Gosta mais de informática. Eu acho que ela não tem muitas alternativas. Ela adora natação. Ela nunca foi para natação porque a vida não permite. Gosta da parte da culinária. Na escola há um dia na semana que faz bolos. Em casa não tem tendência a fazer coisas na cozinha. Ajuda arrumar o quarto, põe a loiça na máquina de lavar a loiça. Quando fica em casa é capaz de fazer uma torradinha para ela e para a irmã mais velha, mas precisa da irmã por perto para vigiar. Ela tem uma semana muito cheia na escola, só tem folga à sexta-feira mas eu não tenho transporte. Ela passa o dia no computador e dorme. Ela gosta de dormir porque cansa muito. Ela prepara a sacola dela e toma a medicação e vai para a cama. Ela é uma menina muito meiguinha e gosta de ajudar os outros, é muito sensível. Toda a gente da escola gosta da C, desde funcionárias, cozinheiras, professores... todos, não é por ser minha filha,

mas é um encanto de miúda. As pessoas da cantina, da papelaria... todos gostam dela. Todas as minhas filhas são meigas, mas a C é muito, muito meiga. Mesmo com as outras crianças, com os deficientes, ela tem uma deficiência mas não é assim deficiente como se vê na CERCI. Até mesmo ao taxista, ela apega-se ao taxista. Ela até chora quando deixa as pessoas. Já está triste quando sente que vai de férias. Por exemplo, agora já sabe que vai de férias de carnaval e não gosta. Ela gosta de estar é na escola. Ela gosta de trabalhar por exemplo, a servir cafés aqui no bar da escola. Ela de vez em quando ajuda no bufete. Gosta de fazer recados, porque é muito responsável. Também é muitas vezes solicitada para a reprografia para tirar fotocópias. Gosta de fazer recados.

Às vezes diz-me: o que vai ser quando eu sair da escola? Ó mãe, eu quando sair da escola... eu não queria sair... tu tens que ver para onde é que eu vou porque eu não vou ficar em casa! Como a menina H que está em casa e que está em casa com os avós! Eu não quero ser como ela! Tu tens que me arranjar uma escola para eu ir, para eu estudar, porque eu não vou ficar aqui em casa sem fazer nada. Ela para já não diz o que queria um dia fazer. Para onde é que eu vou? Não vás pedir a alguém não vás..."

De acordo com informações recolhidas na escola, a C é uma jovem com bom acompanhamento familiar, de realçar o especial acompanhamento dado pelos pais. Todos a descrevem como sendo uma jovem muito alegre, feliz e muito, muito activa. A sua maior paixão é a escola e de conviver com todos, funcionários, colegas e professores. Não gosta nada das férias nem dos feriados por saber que assim não pode ir para a escola. Apega-se muito às pessoas e quando existe algum tipo de separação sofre muito com saudades. O convívio com os outros é que a faz feliz.

De acordo com relatórios médicos a C sofreu uma lesão cerebral traumática aos dois anos e meio que mais tarde veio a configurar-se num atraso mental moderado. A partir desse momento foi encaminhada pelo Hospital de Felgueiras para o Hospital de S. João no Porto, onde é acompanhada nas valências de Neurologia Pediátrica, Medicina Física e Estomatologia e faz a título de ambulatório o controle de sangue.

No que respeita a factores pós-natais, a C foi amamentada durante algum tempo, depois teve aleitamento artificial, com três meses comeu a primeira papa e com seis já comia alguns sólidos. Começou a comer sem ajuda a partir dos trinta meses. Teve o primeiro sorriso aos dois meses, segurou a cabeça aos quatro meses, sentou-se aos oito meses e começou a caminhar sem apoio aos doze meses, não chegando a gatinhar. Ao

nível da linguagem, a sua primeira palavra foi mamã. O controlo dos esfíncteres decorreu dentro da normalidade.

De acordo com as informações recolhidas do seu processo a C frequentou a creche os Fofinhos até aos trinta meses, depois permaneceu aos cuidados de uma ama até entrar para a escola.

Durante a frequência do primeiro ciclo, EB1, já usufruía de um apoio por parte de uma professora de educação especial com medidas do Regime Educativo Especial, abrangido pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, usufruindo de adaptações curriculares, adequação na organização da turma e apoio pedagógico acrescido.

No final do 4º ano foi proposta para currículo alternativo por parte dos professores do primeiro ciclo (professor titular e professora de educação especial). Ingressou no 2º ciclo do ensino básico, tendo no 5º ano passado a frequentar um currículo alternativo, com unanimidade do conselho de turma, após período e observação e respectiva avaliação. O mesmo se passou nos anos lectivos seguintes. Frequenta, actualmente, o 9º ano de escolaridade com um currículo específico individualizado e com um plano individual de transição.

De acordo com informação recolhida, a C denota NEE de carácter permanente, resultantes de problemas ao nível das funções mentais e motoras, evidenciando perturbação do desenvolvimento psicomotor com alterações do padrão da marcha e motricidade fina e atraso mental que a condicionam, apresentando limitações significativas ao nível da actividade e participação, em todas as áreas que esta engloba.

### HISTÓRIA DE VIDA III

“A minha filha nasceu no dia 3 de Abril de 1993 e é a filha mais velha de um casamento com mais um filho de 11 anos. Em casa somos quatro pessoas, a J, o meu marido, eu e o meu filho mais velho. Moramos em Jugueiros numa casa arrendada. É uma casa individual. Agora não está a ficar em boas condições. A senhoria não quer fazer obras, vou ter que mudar de casa porque eu só agora posso começar a fazer a minha. Posso começar porque não preciso de comprar terreno, já o tenho. Já o tenho há onze anos. Foi uma herança dos meus pais. Infelizmente já não tenho mãe mas ainda tenho pai. Como na altura não estava a pensar fazer casa, aluguei aquele terreno a um sobrinho meu e só acaba agora em Agosto o contrato e só aí é que vou começar a fazer. Mas a casa onde moro tem três quartos, tem a sala, tem casa de banho, cozinha...a casa de banho é grande, a cozinha também tem um espaço suficiente. A casa de banho e a cozinha é toda em tijoleira, a outra parte é toda em madeira. Quando não tinha a J eu encerava a madeira, mas depois como ela caía muito, tive que arrancar a cera, nunca mais pus. Eu já estou naquela casa vai fazer dezoito anos e agora precisa de obras. Vou ver se mudo de casa. Já falei com um senhor, mas ainda não acabou a casa, anda com os acabamentos. A história da J não é assim se calhar muito...Eu quando fiquei grávida dela fiquei toda contente e quando soube que era uma menina ainda fiquei mais. Sempre quis ter uma menina. Eu fui sempre assistida desde o primeiro mês. Quando fui para o hospital, foi no Hospital Senhora da Oliveira em Guimarães, não me lembro muito bem do que aconteceu, só sei que o parto foi muito difícil. Eu acho que o que lhe provocou o problema foi no parto. Tentaram tirar-lha à ventosa e ela nem assim nasceu. Usaram uma maior e uma mais pequena, ela não nasceu. Quando foram para fazer a cesariana, eu lembro-me perfeitamente de dizer ao médico: ó Sr. Doutor, tire-me deste sofrimento. Eu sentia o corpo, mas como sentia que a minha filha estava a sofrer mais, eu disse: ó Sr. Doutor, tire-me a minha filha, que eu já não estou a sentir uma parte do corpo. Mas eu sentia o corpo todo, só que via...achava que estava numa aflição muito grande. Levaram-me para o bloco operatório e fizeram cesariana mas ela já estava a ficar...não sei, mas ela sofreu com o parto”.

De acordo com informações constantes no seu processo individual, a J mal nasceu esteve internada nos serviços neo-natais do referido hospital, teve convulsões e icterícia e esteve no hospital durante 15 dias. Aos três meses teve novamente convulsões, pelo que foi assistida adequadamente. O seu desenvolvimento psicomotor foi tardio comparativamente

com crianças da mesma faixa etária. Teve um desenvolvimento tardio, persistindo essas dificuldades, até hoje. A J permaneceu ao cuidado de uma tia até entrar no jardim-de-infância das formiguinhas, depois aos cinco anos passou para o jardim-de-infância de Sendim, onde teve adiamento de matrícula por um ano. Frequentou a escola EB1 de Godim/Jugueiros, durante a sua frequência do primeiro ciclo já usufruía de um apoio por parte de uma professora da educação especial. No final do 4º ano foi proposta para currículo alternativo por parte dos professores do 1º ciclo (professor titular e professora de educação especial). Ingressou no 2º ciclo do ensino básico, na EB2/3 de Lagares, no 5º ano, e passou a frequentar um Currículo Alternativo, com unanimidade do conselho de turma. Frequentou o 6º ano, turma B, com os mesmos colegas do ano anterior, com o mesmo tipo de currículo. Frequenta, actualmente o 8º ano com um currículo específico individual e com um plano individual de transição

De acordo com um relatório clínico na especialidade de pedopsiquiatria de Outubro de 2006 e “pela observação efectuada em consulta e após discussão do caso efectuada com os técnicos especializados que acompanham a menina no Centro de Paralisia Cerebral do Porto, conclui-se que: a J apresenta uma deficiência mental moderada (conforme avaliação cognitiva efectuada no centro de paralisia acima mencionado), com défices mais acentuados a nível de competências verbais (apresenta um discurso simplificado, com dificuldades a nível da expressão/compreensão, leitura e escrita que estão ao nível de um segundo ano de escolaridade., raciocínio lógico numérico necessita de recorrer a concretizações). Apresenta uma disartria (o que condiciona a inteligibilidade e fluência do seu discurso) e lentidão no desempenho de tarefas do quotidiano decorrente do défice motor que apresenta. A J revela alguma autonomia (fruto de um trabalho intensivo de estimulação quer a nível familiar quer a nível técnico) em áreas como higiene, alimentação, necessitando no entanto de ser apoiada sempre que são exigidos movimentos mais complexos ou que necessitam do emprego de força. Além disso, é uma menina que, devido aos défices cognitivos que apresenta, necessita de supervisão, apoio e vigilância acrescidos em actividades sociais mais complexas, situações de maior stress social, ou contextos menos familiares (tem um funcionamento muito imaturo) É uma jovem com necessidades educativas especiais e que necessita de ser abrangida por medidas de educação especial, nomeadamente de inserção num regime curricular alternativo.

“Eu sinto que a minha filha é muito feliz. Convive com os amigos e com os vizinhos. Ela fez catequese até ao décimo ano. Eu fui durante dez anos todos os fins-de-



semana com ela para a catequese. Tive dois anos que o meu filho também tinha. Ela tinha das duas às três e ele das três às quatro. Passava duas horas na igreja com eles. Agora ela acabou o décimo ano na catequese. Quando acabou a comunhão solene eu perguntei-lhe: ó J queres continuar ou...? E ela disse-me que queria ir até ao crisma. Ela gosta de ir à missa, mas eu não tenho tempo de a levar. Ela gosta do grupo de jovens à sexta-feira à noite. Mas quando tem que ir ao hospital eu não a posso levar pois tenho que fazer o jantar. Quando há convívios, ainda agora houve um jantar do grupo de jovens, embora ela nunca vá sozinha para lado nenhum sem a mãe a acompanhar, tem que começar a soltar-se um bocadinho da mãe. Então o pai foi levá-la e a catequista disse: pode ir que ela está entregue. Ficou, jantou com os amiguinhos todos, esteve lá até às onze da noite, o pai foi buscá-la ela vinha muito feliz. Tudo o que meta crianças...ela adora crianças. Na ama dela sempre houveram crianças e agora tem três pequeninos. Mesmo nestes anos todos nos sítios que ela tenha andado...andou o primeiro ano em Guimarães a fazer fisioterapia ao braço e à perna todos os dias e depois foi transferida para o centro de paralisia. Mas como ela já tinha estado no Porto, quando via uma bata branca tinha rejeição. A melhor virtude dela...é muito meiga, carinhosa, mesmo para o pai, para a mãe, embora às vezes ele se zangue. Nos primeiros anos...ui...ela dizia: sai da minha beira, eu não te quero à minha beira. Eu saía da beira dela, não dizia nada, deixava-a acalmar. Porque ela como foi operada duas vezes depois teve que fazer certos exames, os médicos também me diziam: olhe que ela enquanto não começar a ser mulher, vai reagir muito mal, porque vai estar muito mais nervosa. E realmente aconteceu. Em casa ela gosta de ver televisão e o computador, mas até nem passa muito tempo no computador. Ela o tempo que passa mais em casa é a brincar com o irmão. Ela até nem tem muito tempo porque ele até joga à bola ao sábado de manhã e ela fica a dormir. O pai também é treinador em Jogueiros. Sempre jogou futebol. Eu quando o conheci, ele tinha dezanove anos e já era jogador. O que ela mais adora é futebol. Se ela pudesse jogar...ui. Houve lá um torneio de meninas e o pai levou-a, lá andou ela a jogar com as meninas. Ela se pudesse joga à bola...adora jogar à bola. Ela nunca gostou de bonecas. Para ela era uma bola. Ela é ferrenha pelo Porto, se der na televisão ela vê do princípio ao fim. Ela foi...gostou sempre. Já eu, não gosto de futebol.

Uma amiga que ela gosta muito é a prima. Mora perto e brinca. Agora não passa muito tempo com ela porque ela trabalha. Brincava de tudo. Mesmo com os amigos do irmão, joga à bola, até anda de trotineta, de bicicleta...ela zanga-se mais comigo. Se tiver

que fazer qualquer coisa no quarto dela que não lhe esteja a correr bem zanga-se mas passado algum tempo diz: ó mãe desculpa, desculpa. Tem o problema que tem, mas nós fazemos tudo por ela. Tudo mesmo. Tem consulta uma vez por mês de fisioterapia. De pediatria tem tido poucas porque ela é muito difícil constipar-se. Ela quando era mais pequenina tomou umas vacinas para proteger, eram caríssimas naquela altura. Eu sei que ela tem sido muito resistente. Também tinha outra prima que morava por baixo de mim que brincava com ela. Dá-se muito bem com todos. Dou ajuda nos trabalhos de casa e falo muito com ela. Eu acho que foi a professora S que está a fazer uma coisa relacionada com o dinheiro, com as notas. Às vezes dou-lhe um euro para comprar um bolo se tiver fome. Mesmo quando vou com ela a qualquer lado, eu digo: ó J paga tu. Eu dou-lhe a carteira e ela paga. Ela quando...o irmão gasta mais do que ela. Ela é muito mais poupada que do que o irmão. Eu à segunda-feira dou cinco euros a cada um para eles carregarem o cartão. Eles comem aqui e não pagam. E ela não gasta e diz: ó mãe, eu não preciso de dinheiro. Quando vai à terça e à quinta eu dou-lhe sempre dinheiro, ela pode ter fome. Ela anda sempre com dinheiro e sabe controlá-lo. Eu hoje de manhã disse-lhe assim: ó J tu hoje não precisas de dinheiro pois não? Não mãe, eu só vou amanhã. Eu tenho aqui uma moeda. Eu na sexta-feira só gastei cinquenta cêntimos. Ela é capaz de estar uma semana ou duas com aquela moeda. Eu dou-lhe sempre uma moeda de um euro...claro, também há lá muitas crianças lá e pode-lhe apetecer alguma coisa e ela...sabe porque ela chega à ama e tem lá sempre o lanche. Chegue à hora que chegar, eu levo-lhe sempre o lanche. Ela hoje sai às 18,15 h e tem lá uma banana e um iogurte uma sandes de fiambre. Ela come muito bem. Ela gosta de sopa, só não gosta de sopa de nabos, ela gosta de tudo. Ela gosta muito de peixe, bacalhau, carne, mas gosta mais de peixe ou bacalhau. O meu filho não gosta muito de peixe, come mas não...gostava, mas desde que foi para a escola...a J gosta da sopa sem ser passada e até diz: ó mãe, eu já não sou nenhum bebé. Come-a passada, mas gosta mais dela sem ser passada.

A J é muito vaidosa. Quando vou comprar para ela e para o irmão, são eles que escolhem. Ela veste, eu pergunto-lhe se ela gosta. Às vezes ela diz: ó mãe eu vi isto, olha é muito giro. Tem lojas que eu vou lá muitas vezes comprar e ela diz: ó mãe eu gosto disto e eu respeito os gostos dela. Ela gosta de comprar roupa normal. Se for roupa que ela veja que não lhe fica bem, diz: ó mãe, eu não quero isto. Às vezes pergunto-lhe a brincar se ela já tem namorado na escola e ela diz: ó mãe, namorado, eu quero é a escola, namorado nem pensar, tem tempo. Ela passa bem o tempo em casa, gosta de ver televisão, brincar e jogar

à bola. Também gosta muito de ouvir música. Também gosta de me ajudar a arrumar o quarto e a lavar a louça. Brinca com o meu irmão. Ela também gosta de andar por lá a passear. Por exemplo, na sexta-feira foi a um jantar da catequese. Ao sábado vai até ao café, depois domingo vai ao café com a prima. Também vai ao supermercado ao modelo. Gosta de jogar no computador e tem para lá muitos jogos, lida bem com aquilo. Gosta de bordar e já fez um paninho. Em casa ela não faz, na escola já fez e também na Cerci. Gosta de lavar o carro com o pai e de pôr a mesa. Agora diz que quer fazer um bolo, mas nunca fez nenhum. Eu até gostava de ficar com aquele paninho, vou pedir, nem que o compre. Ela as coisas da escola tem muitas dificuldades, vai muito devagarinho conforme pode. Nós ajudamos a fazer os deveres quando ela traz. Gosta muito da turma dela, de jogar. A melhor amiga é a Cristiana, ela ajuda-a muito. Ah! Já me lembro, ela gosta muito duma novela da TVI que se chama “ meu amor, deixa que te leve”. Às vezes por algum motivo, quando está zangada amua e vai para o quarto.

Eu sinto que a vida dela não vai ser fácil e tanto eu como o meu marido falamos muito e sabemos que não será fácil. A idade começa avançar tanto nossa como dela e queríamos um futuro para ela. É a minha maior preocupação. Mas tudo o que for para ajudar...uns tem umas ideias, outros têm outras, tudo isso ajuda e é para o bem deles. Eu não me interessa que ela não ganhe dinheiro, gostava que ela pudesse fazer alguma coisa que gostasse. Eu por exemplo, tenho carta mas conduzo muito pouco. Para ir à escola vou de táxi e gasto 12 euros ida e volta. Mas o pior é o trabalho, porque da maneira como as coisas estão, não se pode abandonar o trabalho.

Um dia vim aqui à escola para assinar uns papéis, não sei bem. Não deu tempo para eu estar ali a ler aquilo ao pormenor, mas era alguma coisa da J, parece que era da Cerci. Foi na hora do almoço que eu vim aqui e foi num dia, foi nesse dia que eu tinha que ir com a J...foi um dia mesmo muito apertado. Eu não li. O professor...não percebi bem. Não, porque eu...o professor R falou-me na coisa da transição, mas eu não li. Ele disse-me o que era essa coisa da transição. Não disse bem o que era. Não vale a pena estar a dizer que disse porque não disse. Ela um dia, já não falta muito vai sair da escola e eu tenho esperança. Não dei a ideia de ela trabalhar numa cabeleireira ao professor R, porque não calhou. A minha cabeleireira é há mais de trinta anos e eu sempre que vou lá a J quer ajudar em tudo. Até os papelinhos tira, daquilo que se põe nas permanentes. Ela adora ajudar. A cabeleireira ainda lhe disse: ó J, eu ainda te vou contratar para tu vires para aqui aprender. E ela fica toda contente. Mas eu nunca pensei nisso. A J já falou alguma coisa

que gostava de trabalhar de cabeleireira...concretamente se era isso mesmo ou não...Mas sempre que seja preciso alguma deslocação, eu vou à escola e sou sempre eu, o meu marido nunca veio. Até mesmo para o outro filho, sou sempre eu, o pai não pode. Quando preciso de acompanhar os meus filhos acabo por ter que perder horas ao trabalho. Não tenho ordenado fixo ao fim do mês. Há meses que dou mais horas outros meses não dou tantas horas. Trabalho de segunda a quinta. Há alturas que as horas que dou cobrem as que faltam, mas há outros que não, quando preciso de ir aqui ou ali com eles. As coisas nem sempre são fáceis, o meu marido esteve a trabalhar durante muito tempo no estrangeiro mas neste momento está desempregado e eu sou gaspeadeira. Nós os dois não temos praticamente estudos nenhuns. Temos a antiga 4ª classe. Mas lá vamos vivendo, há quem esteja pior. Vivemos numa aldeia e nas horas vagas fabrico um terrenito, já ajuda para não comprar tudo. A casa não é má e não é longe da escola, daqui lá são mais ou menos 8 km, mas a J vem de táxi todos os dias para a escola. O taxista vai apanhá-la a casa. Ela é bem acompanhada por nós e queríamos que fosse sempre”.

## HISTÓRIA DE VIDA IV

“A minha R é muito parada e lenta tomara não fazer nada, passa a vida no sofá. Gosta de ver televisão, ver desenhos animados e os morangos com açúcar, por vezes lava a loiça em casa, mas não gosta muito de arrumar. Ela se pudesse não fazer nada, não fazia. Um dia chegou da escola aqui a casa com um tapete feito e a dizer que foi ela quem o fez. Eu não acreditei. Perguntei depois à professora F e ela confirmou que foi ela que o fez. Mas o pai até lhe disse: está calada, rapariga, tu não fizeste isto sozinha! A professora disse que ela fazia os nós e tudo, mas eu acho que era complicado para ela. Agora está no quarto dela. Ó R vai buscar o tapete para mostrar à professora! Eu não sei se ela na escola é capaz de tirar a senha, mas ela às vezes diz que se esqueceu de tirar a senha. Não sei bem em que ano anda, acho que é... não sei bem. Ela gosta muito da escola nunca disse que não quer ir. Ela não traz deveres de casa, e a gente não sabe muito bem o que ela faz. Às vezes faz é muita tenda. Desarruma e estraga os livros. Gosta de livros e até tem muitos. Dão-lhe muitos, mas ela risca-os. A irmã comprou-lhe uns livros, às vezes manda-lhe fazer algumas letras no caderno. Não sei se conhece muitas letras, porque ela há muito tempo que não traz trabalho de casa e eu não sei bem o que ela faz na escola. Eu acho que não conhece muitas letras. Para mim ela estava a ser bem acompanhada com algumas professoras, mas com a mudança de professoras... Há professoras que estão interessadas no que fazem. Este ano não vejo assim muito interesse, não sei, ainda não conheço as professoras. Na escola não tenho tido informações do que ela faz e do que gosta de fazer. Eu acho que na escola ela está muito metida na biblioteca metida nos computadores. Se for ao modelo ela vai sempre para a secção dos livros. Gosta de ver imagens. Nós não temos o hábito de contar histórias. Na clínica a Dr.<sup>a</sup> todas as quintas-feiras conta-lhe uma história antes de vir embora. Nos intervalos ela gosta de brincar com as amigas. Gosta de ouvir histórias e a irmã quando está em casa de vez em quando conta-lhe, gosta de ver imagens, só que depois estraga-os e risca, risca. Os irmãos gostam muito dela. A M está sempre dentro dos assuntos da escola, mais até do que eu. Ela adora a irmã. Ela agora tem 15 anos, nasceu no dia 4 de Fevereiro de 1995 aqui. Nós sempre moramos aqui em Macieira e foi sempre aqui que fizemos a nossa vida. Esta minha filha, nós não contávamos com ela. Aconteceu. Engravidei sem querer. Vou-lhe dizer, quando eu estava grávida, quando soube que estava grávida fiquei um bocado chocada, porque já tinha dois filhos. Eu tinha 36 anos e o pai 38 anos. A gravidez até correu bem, não tive assim nenhum problema. Lembro-me que a

primeira consulta foi quando tinha 4 meses. Depois fui fazendo aqueles exames que os médicos mandavam e estava tudo normal. Nasceu no hospital de Amarante. O parto foi normal mas demorou muito tempo a nascer. Demorou mais ou menos de 6 horas. Logo que nasceu eu acho que o médico desconfiou de alguma coisa, mas não me disse nada. Era qualquer líquido, qualquer líquido que ela estava a engolir. Mas não me disseram logo. Foi um líquido que não sei como se chama. O médico foi a correr chamar uma empregada para chamar uma pediatra que estava na urgência. Depois dela nascer eu vi que os médicos de 2 em duas horas a vinham picar no pezinho. Tentavam com que ela mamasse, porque detectaram falta de qualquer coisa no sangue. Quando teve alta para sair do hospital o médico recomendou que quando fosse a consultas deveria contar o sucedido. Aos dois anos ela começou a ter falta de respiração pelo nariz. Foram operadas as adenóides por duas vezes e amígdalas. Mais tarde numa consulta perguntaram-me, fizeram muitas perguntas...como ela nasceu, como foi...por um pediatra, muitas coisas sobre o nascimento. Se a menina esteve sempre junto de mim quando nasceu, assim essas coisas, se a menina não tinha ido para as luzes... Viram que tinha acontecido alguma coisa e disseram-me para andar em consultas de desenvolvimento. Nós bem víamos que a menina era diferente dos irmãos. Ela não foi nada como eles. Começou a andar e a falar mais tarde. A gente bem sabe, não é tola. Entrou para o 1º ano com 7 anos e 6 meses. As suas dificuldades foram sempre muitas a todas as disciplinas. Nós, lá isso foi, fizemos tudo o que conseguimos. E havemos de fazer se Deus quiser. Mas ela tem um problema muito grande, come sem parar e está muito forte. A médica já me berrou umas poucas de vezes. Come muito. Tenho que lhe esconder a comida. Chegava a correr perigo. Apesar de ser muito parada, dei com ela a subir armários altíssimos para procurar comida, o que parecia impossível! Desde os...anos que pratica natação e gosta muito. Adora cantar. No carro gosta muito de ouvir música e consegue cantar e decorar muitas músicas, até em inglês. Em casa há sempre a necessidade de esconder certos alimentos principalmente bolachas e pão. Chega a todo o lado para procurar o que lhe interessa para comer e descobre tudo. Ela gosta de tudo. Em casa não pode existir comida fácil. Não pode existir chocolates, bolachas... A gente vai para qualquer lado e se tiver que a deixar eu não a deixo sozinha. O maior problema de ela ficar em casa é o problema de comer, procura tudo e come sempre. Ela gosta muito de pão e de bolachas. Ela na escola tem algumas bolachas e barrinhas de cereais para de vez em quando comer. Ela toma sempre de manhã leite com cereais e pão integral. A manteiga que uso é magra. Mas ela não vai bem para a escola se

não comer uma bolachinha. Eu às vezes digo-lhe: mas tu já comeste o pão! Mas ela tem que comer sempre uma bolachinha! Ela não come mais que uma. Compro bolachas digestivas. Compro umas torradas integrais que são uma maravilha. Em casa não pode existir comida por perto, nem nos armários mais altos. Apesar de ser muito pesada e lenta ela procura comida nos armários, tenta descobrir qualquer coisa. Para isso, tenta subir os armários a todo o custo para descobrir comida. Já cheguei a encontrá-la várias vezes a subir armários muito altos o que parece impossível. Na escola vai ao lanche das mochilas dos colegas. Toma medicamentos, um para alergia que tem no corpo e outro para evitar o aparecimento da diabetes. A piscina e a ginástica fazem-lhe bem. Quando faz meio bloco de educação física o professor nem a obriga a vestir o fato de treino porque ela nunca mais se veste, mas pede-lhe para andar. E então a Rute anda. À quinta-feira como tem 90 minutos aí já faz. Eu não ando muito bem, tomo medicação para a depressão, sou para tudo. O meu homem anda por lá, fica fora 8 dias. É motorista de transportes internacionais e vai muitas vezes para o estrangeiro. Agora tem ido para a Suécia. É tudo para a gente. Quando a irmã estava, ajudava, agora anda a estudar já não ajuda tanto. De vez em quando vai ao McDonald's. A Dra. diz que de vez em quando pode comer. A R até come pouco para a idade dela. Qualquer criança da mesma idade come mais que ela, só que ela tem um problema hormonal. O irmão come muito mais. Ela acusa o irmão de comer muito. Ela, às vezes sem a gente dar fé vai à travessa e deita mais comida. Eu tenho pena e às vezes deixo-a mas não posso deixar que ela coma o que quer, o problema é depois a diabetes. Fazia-lhe bem o ginásio mas ela é muito preguiçosa. Já andou em hidrogenástica, mas os professores queixam-se que ela é muito parada, mas eles dizem que basta andar dentro de água para lhe fazer bem. A minha sobrinha vai pôr uma máquina em casa de fazer ginástica, mas ela diz que é... não é tapete que ela tapete não andava. Ela disse que era boa para a R.

Em casa somos cinco pessoas, eu, o pai, o irmão mais velho que é professor de educação física e a irmã que estuda na Covilhã em Química Industrial. Quando eu era solteira trabalhei numa serração e estufava urnas. Trabalhei durante dois anos, mas depois de casar nunca mais trabalhei fora porque o meu homem nunca deixou. Era melhor trabalhar do que estar fechada em casa. No ano passado fui ao meu médico de família e deu-me muita droga para a depressão. Tenho que sair para fora de casa. Durante um mês fiz um tratamento e eu penso neste caso da minha filha que se a gente estivesse a trabalhar ocupava o tempo. O trabalho ajuda as pessoas a passar melhor o tempo. Aqui em casa...

Agora também não vale a pena já estou a ficar velha. Eu estou morta por ver a outra minha filha formada, é uma cruz que sai das costas. O outro irmão não foi tão caro porque teve bolsa. O meu filho casou pelo civil e tem uma menina de 2 anos e meio. Ela é professora de ciências. Andou sempre longe de casa, arranjou trabalho mas longe de casa. Ele jogava no Lixa enquanto andava na universidade e já ganhava 80 contos há 6 anos. Ganhava para ele e eu já não precisava de não lhe dar nenhum, nem para gásóleo nem nada. O pai já o ajudou muito na compra de um apartamento em Ofir. É um bom apartamento com condomínio fechado com piscina e tudo. Ele ainda na Ilha da Madeira jogava a bola num clube e ajudava na renda de casa. O pai diz sempre que ele lutou muito. Ele formou-se em Julho e em Setembro disse logo que ia para a Madeira. Eu nem acreditei. Ajudamos, depositamos 80 contos para a conta dele para as viagens e outros gastos, isto há sete anos. Arriscou e esteve lá Setembro, Outubro e Novembro, foi na altura que a firma onde trabalha o meu homem foi à falência. Foram duas cajadadas de uma vez só. O pai desempregado, ele também estava sem trabalhar. No mês de natal transferiu-lhe dinheiro para a viagem para passar o natal connosco. Ele disse que trabalhou quinze dias e deram-lhe algum de subsídio numa casa de idosos, dava educação física. E o povo gostava dele. O meu homem também teve um acidente em Espanha. Ele estava a morar na madeira sozinho, mas fiquei tola, tinha um apartamento bem arranjado. Ele lutou se fosse outro engrunhava-se aqui. Ele arriscou sempre. Ele agora em princípio fica vinculado e disse que enquanto não ficasse vinculado não sai de lá. Ele até tem emprego aqui mas ele não quer vir para aqui sem ser vinculado. Agora é complicado com os empregos. O pai ajudou o mais que pode. A mulher dele também não é de ficar parada. Eu já trabalhei muitos anos em ponto de cruz e agora de vez em quando coso sapatos. Tomo conta da casa e acompanho a Rute. A casa que temos foi construída em bom tempo, agora era complicado, graças a Deus não nos falta nada. Mas nunca sabemos o dia de amanhã. Preocupo-me muito com a R, isso preocupo.

A R passa o tempo livre a ver televisão sentada no sofá. Se tivesse com quem brincar ela brincava, mas aqui não tem ninguém, Quando é no verão ela brinca mais ao ar livre com uma menina vizinha. Mas quase sempre está sentada no sofá. No inverno fica parada. Tem computador e gosta de ir á internet. Eu não percebo nada daquilo, um dia quis ensinar-me a fazer o meu nome mas depois começou a fazer pouco de mim, ela e a irmã. Eu não sei nada daquilo. Não passamos férias. Vai à natação duas vezes por semana à quinta e sexta-feira e gosta muito. Mas mesmo dentro da piscina tem tendência a estar



parada, os próprios professores têm que constantemente incentivá-la a movimentar-se. Gosta de andar de bicicleta e até anda muito bem. O pai deu-lhe uma há muitos anos, primeiro tinha duas rodinhas atrás para se segurar, mas agora anda sem elas. Ela gosta de andar, mas não pode ter ninguém a dizer vai por aqui...ela não gosta que mandem nela. Começa logo a resmungar. Cantar é que ela gosta! Não sei, mas é a coisa que ela gosta mais de fazer. Consegue decorar muitas músicas, nós até ficamos admirados. Quando anda de carro gosta muito de ouvir música, até chega a imitar as canções que ouve em inglês. Adora ouvir música do Carlos Paião, decora bem as músicas. Quis um mp3, foi a madrinha que lho deu pelo natal, e durante um, dois dias esteve entusiasmada mas agora já não lhe dá importância. Ouve música na televisão. Gosta de ver programas no canal 1, o programa das famílias. Mas ela é muita meiga, não pode ver alguém chorar ou ver alguém a queixar-se que está doente. Mas de vez em quando ouve qualquer coisa que a contrarie ela enerva-se. Nós nunca pensamos pô-la numa escola de música, uma professora de ensino especial que deu apoio à minha R há muito tempo é que um dia me disse para a pôr numa escola de música, mas nós não pusemos. Vamos pensar, o que a gente quer umas dicas para pôr a menina a aprender. Se tivesse informações de alguém que nos pudesse ajudar nós até fazíamos. Ela precisa de ter ocupação, de se distrair. Era bom para ela sentir-se bem. Já pensei pô-la num grupo coral mas não sei, ela não é capaz de ler as músicas mas pode cantar com o grupo. Ela até pode participar nos coros. Ela pode não conseguir tocar assim...mas pode tocar ferrinhos. Eu não sei se um dia se a minha filha pode ter uma ocupação. Eu gostava que ela quando saísse da escola tivesse uma ocupação, o pai e nós dizemos que temos que tratar um dia em ela ter uma ocupação. Não é o caso de ela receber dinheiro, porque isso seria difícil, mas era para o bem-estar dela. Eu acho que podia ter alguma autonomia. Era isso que nós queríamos, não estar sempre dependente. Eu queria que ela estivesse ocupada, não é caso de dinheiro é o caso de ocupação, porque eu acho que se for uma coisa que ela goste ela quer ir. Ela não quer ir por exemplo à missa. Ela para não ter dificuldades depende das ajudas que ela irá ter agora. Eu digo a verdade, não vale a pena ser fingida e eu senti algum obstáculo em ela ir para a CERCI não sou fingida, mas se for uma coisa que valha a pena...A minha não é mais do que os outros. Se ela aprender lá eu gostava. A R vai uma vez por semana. Eu sei que ela não vai aprender, porque a gente não é tola. Ela não vai aprender o que aprenderam os irmãos. Mas podia aprender, sei lá...outras coisas. Sequer a defender-se na vida, a ter uma ocupação e ser útil. Antigamente, pronto não havia essas coisas, não havia...não havia coitadinhos, os pais

ficavam com eles toda a vida. Eu conheço um caso que é da idade da minha irmã...é mocinha, a mãe ainda é viva e ela tem problemas, teve a meningite que lhe deu em pequenina e ficou...e... mas anda, a mãe coitadinha da mulher, E a mãe...é a tal coisa ficou viúva com os seus sete filhos e depois nasceu-lhe aquela, assim...e ficou assim. E a mãe, também não havia estas coisas como há agora. Ela nunca andou na escola...a minha R agora está numa fase ...eu não digo que ela agora vá aprender já tudo...a gente bem sabe, mas queria que coisasse sequer uma ocupação. Não sei se a CERCÍ se lhe irá fazer bem...a gente também vai experimentar. A mim na maré não me disseram muito bem da CERCÍ. Eu tenho um primo que vem cá da França muitas vezes, tem uma filha tipo a minha R mas já é mulher, já deve ter mais de 30 anos, na escola onde ela andava, a própria escola empregou-os. Foi num local onde encaixa fruta e legumes. E diz ela que ela é independente, a mãe só precisa de controlar o dinheiro se não ela gasta-o todo. No caso da minha R, eu sinto que ela é muito parada, agora se for bem treinada em alguma coisa até não sei se ela seria capaz. Eu vi na televisão quando dão casos destes eu gosto muito de estar atenta. Eu vi um caso de uma menina com uma deficiência a trabalhar num restaurante. E ela chegou a andar num tipo de uma CERCÍ parece-me. E tudo gosta dela. E vi outro caso que andava numa cabeleireira a ajudar. Para cantar era só para distrair e passar o tempo de forma feliz. Para fazer qualquer coisa temos que ver bem o quê. Vamos ver se ela na CERCÍ vai gostar, ela ainda só foi duas vezes e eles ainda vão ver para que é que ela tem mais jeito. Vamos ver o que é que ela vai fazer. Eu já fui á CERCÍ mas fiquei tão...a minha parece-me a mais novinha! A minha filha mais velha foi lá levá-la um dia e ela ficou bem, até disseram que ela era linda. Ela pode ser lenta, pode fazer pouco por dia mas alguma coisa ela faz se for bem treinada. Anda na terapia de fala e terapia ocupacional há muitos anos, mas está sempre igual, não sei se lhe está a fazer bem. Agora parece que vai haver terapia de fala na escola onde ela anda sendo assim até pode vir a mudar para lá. Ela como vai para a CERCÍ até me parece que lá vai ter terapia de fala. Como se pensa que poderá gostar de tapetes, pensa-se que na CERCÍ vá fazer qualquer coisa. Um dia destes vou-lhe comprar material e pô-la a fazer uma almofada aqui em casa para ver se começa a treinar e a gostar. Ela por exemplo, não consegue lavar a cabeça sem ajuda mas consegue tomar um duche. Ela veste-se e despe-se, abotoa-se, aperta e penteia-se. Ela põe a mesa, sacode a toalha lá fora. Não gosta de varrer nem de limpar. Ela às vezes faz bem recados, penso que ela não trabalha o dinheiro. Ela consegue nadar mas põe-se logo em pé porque se cansa. Já há dois anos que ela consegue nadar. Na CERCÍ vão tentar com que ela faça

tapetes penso eu. Também na CERCI faz pinturas. Não sei se vai para a tapeçaria. Gosta de pintar com lápis de cor e diz que gosta de TIC. Eu pergunto-lhe o que faz na escola, mas ela pouco diz. Nós em casa não ajudamos nos trabalhos da escola porque não sabemos o que ela está a fazer na escola. Anda a tomar medicação, um para alergia que tem no corpo e outro para evitar o aparecimento da diabetes.

Na escola ninguém tem dito o que ela faz e do que gosta. Eu acho que na escola ela está muito metida na biblioteca metida nos computadores. Se for ao modelo ela vai sempre para a secção dos livros. Gosta de ver imagens. Nós não temos o hábito de contar histórias. Na clínica a Dr.<sup>a</sup> todas as quintas feiras conta-lhe uma história antes de vir embora”.

Relativamente a diagnósticos constantes no seu processo individual, verificamos que inicialmente suspeitaram da síndrome de Prader Willi, diagnóstico feito por um médico do hospital de Guimarães. Contudo, e só muito recentemente é que foi contrariada essa suspeita. De acordo com um relatório médico de 2007, do instituto de genética médica Jacinta de Magalhães no Porto, a R apresenta um atraso significativo no desenvolvimento psicomotor da primeira infância. Refere que o seu nível de desenvolvimento global situa-se no intervalo de valores considerados” *atraso mental moderado*”. As suas dificuldades são extensivas a todas as áreas de desenvolvimento avaliadas: cognitivas e de desenvolvimento sócio afectivo, comprometendo a sua autonomia e relacionamento social. Entrou para o jardim-de-infância aos 4 anos e teve apoio de educação especial. Adaptou-se sempre muito bem. Depois foi pedido o aditamento da entrada no 1º ano de escolaridade. Entrou para o 1º ano com 7 anos e 6 meses, mas as suas dificuldades foram sempre muitas. Teve sempre apoio de educação especial. Desde muito cedo que se percebeu que ela ia ter muitas dificuldades. No segundo ano de escolaridade iniciou a aprendizagem do meio ponto em serapilheira larga, conseguindo com ajuda da professora fazer uma almofada. Também foi trabalhado o método Jean Qui Ri, conseguindo com o apoio de pequenas histórias aliadas ao gestos aprender as vogais e os ditongos sem grandes dificuldades. Precisava sempre de mais tempo e de muito treino. Posteriormente houve mudança de professores e esse método que parecia ser muito interessante para a Rute deixou de ser trabalhado. Também no 1º ciclo iniciou a leitura global de algumas simbologias do exterior. Gostava de observar os colegas nas brincadeiras mas não gostava muito de participar nelas. Quando envolvesse actividades com música gostava de cantarolar mesmo não percebendo a música. Sofreu uma retenção no 4º ano de escolaridade. Ainda e de acordo com os relatórios pedagógicos, a R ao nível do desenvolvimento pessoal, social e raciocínio

prático, tem adquirido um grau de autonomia que lhe permite lidar com os seus aspectos pessoais (higiene pessoal, identificar objectos necessários ao dia-a-dia) e sociais (mostra-se mais receptiva às solicitações dos colegas), embora as suas experiências estejam limitadas ao contexto familiar e escolar. Normalmente opta por não participar nas brincadeiras e jogos dos colegas, mas manifesta grande alegria em observá-los. Revela autonomia para se deslocar no espaço escolar, contudo, continua a revelar dependência do adulto no que respeita à maioria das tarefas do seu quotidiano, nomeadamente, o entrar e sair das salas, a conduta do seu horário, e a orientação temporal. Relativamente às actividades académicas, a R é minimamente colaborante, mas desmotiva-se muito rapidamente, pelo que é frequente a mudança de actividade e de estratégias para prender a sua atenção. Apresenta pouca capacidade de atenção e de concentração, necessitando do auxílio constante da professora para iniciar, desenvolver e concluir uma actividade. Contudo, esforça-se por ter um bom desempenho e manifesta muito interesse pela diversidade de material lúdico/didáctico. Na matemática ela diz os números até vinte e consegue escrever, mas tem dificuldades na associação do nº à quantidade. Ao nível da linguagem receptiva, descodifica mensagens verbais simples, directas, referentes a factos concretos do seu dia-a-dia. Ao nível da linguagem expressiva, a situação é idêntica, pelo que apresenta um discurso muito simples, directo, sendo o leque vocabular reduzido. Registam-se incorrecções na articulação de algumas palavras e na construção frásica. A R manifesta um atraso significativo em quatro vertentes linguísticas: conhecimento lexical, domínio de regras morfológicas básicas, memória auditiva para material verbal e não verbal e capacidade para reflectir sobre a linguagem oral. A este atraso associam-se problemas de dicção. Ao nível do desenvolvimento pessoal, social e raciocínio prático, a R ainda não adquiriu um grau de autonomia que lhe permita lidar totalmente com os seus aspectos pessoais, tais como, higiene pessoal, pentear o cabelo, abotoar e desabotoar-se, atar cordões, pôr a mesa, identificar objectos necessários ao dia a dia (ex: dinheiro, objectos de higiene), identificar e associar cores, contar e fazer correspondência. A par disto, a R não coopera no jogo com outras crianças, sendo as suas experiências sociais, no contexto escolar e familiar, restritas. Revela autonomia para se deslocar no espaço escolar, contudo, continua a revelar dependência do adulto no que respeita à maioria das tarefas do seu quotidiano, nomeadamente, o entrar e sair das salas, a conduta do seu horário, e a orientação temporal. Identifica o seu nome e o dos seus familiares próximos, conseguindo registá-los no papel. Sabe a sua morada e o nome do seu país. Apresenta algumas noções

de lateralidade, identificando a sua direita e esquerda. Nomeia correctamente as partes do corpo em si e no outro. Identifica imagens, embora, por vezes apresente alguma confusão nas cores e formas. Descreve imagens simples, do quotidiano e reconhece diferenças e semelhanças. A R apresenta dificuldades no equilíbrio, na marcha, corrida, salto e coordenação manual. Estas dificuldades manifestam-se na realização, com pouca precisão, de actividades como: manter o equilíbrio num só pé, andar em bicos de pé, correr, pedalar um triciclo, chutar uma bola, descer alternadamente escadas, preensão de pequenos objectos, manusear garfo e faca, copiar, recortar. Na área de Língua Portuguesa, identifica a maioria dos sons da linguagem, as vogais e algumas consoantes, estabelecendo relação entre o som e a letra. Copia, com auxílio, palavras e frases simples. Manifesta interesse pela audição de contos, sendo capaz de retirar alguma informação essencial e de responder oralmente as questões sobre os mesmos. Ao nível da matemática, apenas executa a contagem progressiva, conseguindo identificar os números até 20 com alguma dificuldade. Resolve pequenas situações problemáticas de adição e subtracção com auxílio e com concretização. Identifica figuras geométricas simples. Nomeia os dias da semana. Ao nível das técnicas de informação distingue Hardware, sabe abrir e guardar um documento na Microsoft Word, formata o tipo de letra e insere imagens. Utiliza CD's e a pendrive. Usa a Internet Explorer e o E-mail.

“Eu não sei se um dia a minha filha pode ter uma ocupação. Eu gostava que ela quando saísse da escola tivesse uma ocupação. O pai e nós dizemos que temos que tratar um dia em ela ter uma ocupação. Não é o caso de ela receber dinheiro, porque isso seria difícil, mas era para o bem-estar dela. Ela pode ser lenta, pode fazer pouco por dia mas alguma coisa ela faz se for bem treinada”.

## HISTÓRIA DE VIDA V

“O T nasceu a 26 de Julho de 1992, numa pequena aldeia do concelho de Felgueiras. Tem 17 anos e frequenta o 9º ano de escolaridade. Moramos numa casa nova, é boa mas foi feita com muito sacrifício e demorou a fazer. Devemos algum ao banco. Já fizemos muito sacrifício na vida para ter o que temos. É pouco mas já é muito para nós, há quem não ajueire nada. Trabalhou-se de dia e de noite. Somos uma família pequena e vivemos todos juntos, o T, eu, o pai e o outro irmão mais velho que tem um atraso ainda maior, sempre teve dificuldades na escola. Esteve muito tempo numa CERCÍ agora está a ajudar um senhor numa papelaria, faz recados e chega coisas ao dono. Ele gosta muito dele, dá-lhe algum dinheiro que dá sempre jeito para alguma coisa que é preciso comprar. Também recebemos um subsídio. Eu sempre trabalhei em casa, e tenho um quintal que cultivo para ajudar em casa e o meu homem já trabalhou em muitas coisas. Já trabalhou num armazém de materiais de construção ali em cima, carregava e descarregava coisas, depois teve problemas e ficou sem emprego e agora está numa fundição de ferro. Na escola o T está bem, ele gosta e consegue aprender sempre alguma coisa. Ele está numa carpintaria e o patrão gosta muito dele, está a pensar ficar com ele e eu gostava que ele arranjasse a vida dele. Se calhar vai ganhar o ordenado mínimo, já era muito bom, mesmo que ganhasse menos já era bom porque assim estava ocupado e ia ganhando a vida dele. O que é que ele ia fazer em casa? Ai eu não queria isso.

Eu já lhe disse se um dia quiser casar até pode morar na parte do rés-do-chão da nossa casa. Um dia ele até podia tomar conta de nós e do outro irmão, nós também o ajudamos no que podemos. Um dia ele diz que não sabe se vai casar, agora diz que já não se usa, se calhar quer juntar-se. Noutro dia disse que gostava de ter uma rapariga normal, se calhar não pode ser muito feia e também não pode ser baixa. Não gosta de raparigas baixas, tem que ser alta, pode ser loira ou morena, isso não importa, até me faz rir. Ele gosta de coisas boas, quer tirar a carta e diz que gostava de ter um Audi ou um Bmw dos novos e também uma moto. Não sei quem lhe meteu isso na ideia. Primeiro comprava o carro e depois comprava uma mota, porque é muita coisa junta ao mesmo tempo. O que vale é só letra. Para isso, sabe que tem que trabalhar muito e juntar dinheiro, pois que para isso é preciso uma pipa de massa. Na escola já está a aprender alguns sinais do código, já lhe comprei um livro, mas ele não sabe. Está com medo de ter dificuldades em tirar a carta de condução, e é para estar, porque sabe que a sua leitura e escrita não são o seu forte. Já

comprou um livro de código mas ainda não sabe. Está com medo de não haver exames mais simples para passar, não sei se vai conseguir. Foi com a professora do ensino especial ver se havia exames mais fáceis. Ele gosta daquela professora. Na escola fizeram-lhe algumas perguntas, havia lá pessoas que não souberam responder e ele soube responder a uma, ficou todo contente. Ele agora como anda na carpintaria gostava de tirar a carta e sentir-se um homem. Mas ele não sabe ler, como vai ser?

Quando era novito ele gostava de trabalhar no campo e dizia que queria ser lavrador, mas é melhor ter um emprego, da lavoura não se vai a lado nenhum. Ele gostava de tratar da bicharada. Quando era pequenino brincava com o irmão e com os primos nos campos e caminhos da aldeia. Não coisas de casa, não gosta de lavar uma loiça, não gosta de varrer. Eu obriga-o a fazer a cama, mas ele não gosta, tem que ser. Às vezes até faz de comer. Quando está sozinho até se vai desenrascando. Faz coisas simples, umas batatas fritas e um arroz seco ou batatas cozidas. Mas às vezes...ele é muito teimoso, é preciso andar sempre...ó T ajuda aqui, ó T ajuda ali...ó T põe na mesa! Gosta da comida da minha mãe e gosta de lá ir comer. A minha mãe tem 82 anos mas ainda faz muitas coisas. Mora perto de nós. Uma minha prima toma conta dela.

Agora em casa vai ajudando, desenrasca-se, quando não estou em casa, sabe fazer um arroz e cozer umas batatas. Mas é preguiçoso para limpar e arrumar, por vezes tenho que lhe mandar uns bons berros, ele tem bom corpo para ajudar. Ele até, não é por ser meu filho mas é bonito e tem um bom corpo. Podia ser melhor na escola, mas nunca foi. Não tive sorte porque foram logo os meus dois filhos. O outro é pior. Ele gosta da escola mas nunca aprendeu, ele não foi para o infantário. Quando chegou à professora primária deu logo conta que não ia dar nada na escola. Ela dizia-me que ele não aprendia e estava sempre muito atrasado. Nunca desconfiamos de nada e andou a primária toda sem aprender assim como os outros. Começou a ter apoio, mas nem com o apoio ele melhorou. Foi para o ciclo e então começou a ter professoras de educação especial até hoje, mas nunca andou para a frente. Par ler é um castigo, não lê palavras normais só se for muito fáceis. Na matemática até se vai desenrascando e conhece o dinheiro mas não sabe fazer bem os trocos. Em casa eu bem tento mas ele não sabe muito de contas, faz na máquina e já não é mau. Ele gosta muito de educação física e electricidade e diz que já fez um trabalho com fios e tudo na escola.

Eu não gosto muito de andar metido na escola, porque já sei como ele vai. Quero que ele saia de lá e arranje a vida dele, está na hora. A professora na primária e aqui no ciclo já me chegaram a perguntar se eu tive algum problema de saúde ou na gravidez, fizeram-me muitas perguntas, mas foi tudo normal. Eu nunca desconfiei de nada nem nenhum médico me disse nada, nunca tive problemas na gravidez nem quando ele nasceu. Ninguém desconfiou de nada. O parto foi normal e não me lembro de nada. Vim logo para casa. Quando era pequeno até nem era de ter doenças, ele comia bem e tudo. Viveu sempre comigo com o pai e com o irmão. Mais tarde vim a saber que ele tinha um atraso e isso é que lhe provocou isto tudo”.

Num relatório psicológico de 2006, o T apresenta deficiência mental ligeira (317) no eixo II. O funcionamento intelectual do T é pautado por dificuldades na formação de conceitos (pensamento abstracto) e pensamento lógico, limitação na exposição a material factual (conhecimento do mundo envolvente), dificuldades para analisar determinado conjunto de material e reconhecer elementos necessários para a resolução de um problema específico (habilidade de raciocínio), défices no juízo prático, compreensão e adaptação a situações sociais, dificuldades na área da atenção bem como défices na memória visual imediata. Acrescentam-se os défices em termos da percepção visual, do raciocínio indutivo e de organização perceptual. O T apresenta dificuldades ao nível da assimilação e integração dos conteúdos programáticos escolares, obtendo um rendimento individual em provas de leitura, escrita e cálculo substancialmente inferior ao esperado para a sua idade e nível de escolaridade que frequenta.

“O T gosta muito de estar perto da gente e de ir ao café à noite. É o único vício que tem. Às vezes chega tarde e eu berro-lhe. Gosta de estar metido no quarto a ouvir música, às vezes até irrita porque põe a tocar muito alto. Cismou que gostava de pôr música em festas. É moço. Ai, às vezes não lhas poupo. Ele também não pode fazer tudo o que quer. Ai, às vezes ralho-lhe. Gosta de ouvir música de discoteca queria e pôr música num bar. Um dia andava cismado que queria ter umas colunas fortes para ter música muito alta. Já lhe disse que não, não há dinheiro para gastar à toa. Passa muito tempo metido com o computador, não sei o que anda a fazer.

Essa coisa dos computadores também não é grande coisa. Sei que gosta de uns jogos poucos jeitosos, mete tiros e guerra. No natal não gostou nada da prenda que lhe demos. Demos-lhe um volante e uns pedais para ligar ao computador para aprender a conduzir. Foi caro mas ele não usa nada daquilo.



Quando tem tarefas escolares também as realiza, porque gosta de cumprir com as suas obrigações. Gosta de jogar futebol com os primos. Mas ele não é assim de sair muito de casa, foi habituado. Há alguns da idade dele que são bem bardinós. Às vezes sai, joga futebol à noite com os amigos mas vem logo para casa. Eu não gosto que ele ande por lá sei lá bem onde e a fazer sei lá o quê. O café é perto de casa e o campo de futebol também. Eu bem sei que por ele passava mais tempo no café. Eu sei. Ele fala muito comigo das coisas dele. Nós sempre o ajudamos, mesmo na escola, eu sei pouco e o meu homem também, uma prima minha ajudava-o. Eu dou-lhe uma mesadita para andar prevenido por lá, não é muito mas chega para as coisas dele, é só para andar prevenido para alguma coisa que precise de comprar ou para comer na escola alguma coisa que goste. Ele bem sabe que o dinheiro é para poupar. A gente trabalha muito e poupa. Gasta pouco dinheiro, só de vez em quando numas chicletes, ou lancha na escola. Ele agora não quer comer na cantina e vem a pé e come em casa. Tem um bem, é perto de casa, se fosse longe tinha que comer lá, que remédio. Já tem apanhado umas boleias, mas de gente que ele conhece, mas é poucas vezes.

Ele está agora a trabalhar umas horas numa carpintaria a fazer urnas. Tudo começou quando ele disse ao professor de educação especial que havia uma carpintaria perto da minha casa e ele dizia que gostava de trabalhar lá. Sabe, via as pessoas a trabalhar e gostava de fazer como elas, ele até vai tendo jeito. Começamos a falar em casa e depois ele disse na escola. A professora F aproveitou, falou comigo e fomos lá. Eu já conhecia o senhor porque já lá tive algum tempo o outro meu filho. Ele é muito boa pessoa e não me disse que não. Não é toda a gente assim, ele é mesmo boa pessoa. E é pertinho de casa, calhou bem. Eles lá começaram a metê-lo e ele foi aprendendo. Agora vai fazendo coisas sozinho. Eles tiveram paciência para o ensinar. Ele faz algumas coisas e faz recados. Não era qualquer pessoa. Toda a gente diz.

Só por ser uma coisa de morto eu no princípio não gostava. E a ele também lhe meteu confusão, era de mortos, sabe, fazia lembrar. Pensa-se nisso nem que não queira. Mas agora já é normal, ele gosta de estar lá e diz: desde que não seja eu o morto. Já foi em carrinhas levar urnas prontinhas para as funerárias e aí é pior. Mas não era para ninguém da família. Ele também gosta de computadores, mas isso para ele não dava. O que ia fazer? Ele tem poucas saídas, até para quem tem grandes estudos agora sujeitam-se a qualquer coisa...Ele mede tábuas, no princípio foi difícil, mas agora já sabe, faz sempre a mesma coisa, mas já passou por muitas coisas.

Ele não se safa muito bem porque não sabe coisas de matemática, mas vai treinando e o patrão está bem contente com ele. Ele diz que o T vai lá ficar, mas que não mete mais ninguém. Teve sorte. Ele sabe betumar, medir e envernizar. Não pode mexer nas máquinas porque é perigoso e já houve desastres com elas. Eles fazem para aí 100 urnas por dia. Ele já correu a fábrica toda. Quando falta alguma pessoa ele vai lá, e faz o que o mandam. Já trabalhou nos encaixes. O verniz tem um cheiro muito forte e ele não gosta muito. Faz mal aos pulmões. É melhor fazer urnas do que trabalhar com os mortos a fazer autópsias. Diz que não vê mortos na fábrica mas que já tem apanhado alguns sustos. Às vezes aparece um empregado de lá da carpintaria armado em engraçadinho que se mete dentro de uma urna, deita-se a fingir-se de morto, fecha bem a tampa e de repente abre-a para assustar as pessoas e já o assustou e de que maneira. Diz que o susto foi tão um grande que me veio logo contar. Já está lá nessa empresa há 3 anos durante duas a três vezes por semana. Neste ano lectivo vai à terça-feira das 8.00h da manhã até às 12.00h, às quartas-feiras vai das 14.00h até as 18.30h e às sextas-feiras vai das 14.30h até às 20.00h.

Um dia eu acho que ele vai ficar lá mesmo a sério e ganhar o seu dinheiro porque acha que precisa de trabalhar para se sentir bem e acha o dinheiro importante para a vida. Ele gostava de ter um trabalho certinho e normal como as outras pessoas, assim não precisava de pedir tudo aos pais. Sabe que os pais lhe vão dando tudo o que precisa mas às vezes tem que esperar pela ocasião, não é? Para ter as coisas que quer. Ele quer trabalhar porque assim sente-se bem, e diz que não é como algumas pessoas que não trabalham porque preferem ser malandros. E é mesmo assim. Com o rendimento mínimo”.

Fazendo uma descrição do T em contexto escolar, e de acordo com informação recolhida podemos descrevê-lo como sendo um jovem sociável e comunicativo, encontrando-se plenamente integrado na comunidade educativa. Sabe ouvir e respeitar os colegas e adultos. Cumpre as regras de bom comportamento dentro e fora da sala de aula. Revela autonomia para se deslocar no espaço escolar, sendo capaz de consultar o seu horário, interpretar os toques da campainha (entrada e saída) e dirigir-se para a sala de aula ou outro departamento. É igualmente autónomo no que respeita à maioria das tarefas do seu quotidiano, nomeadamente, o vestir, lavar-se, a orientação temporal (horas, dias, meses) e espacial (exterior da escola e da sua casa), e no uso de transportes.

Relativamente às actividades académicas, é colaborante, mostrando empenho, interesse e motivação na realização de tarefas que não requeiram esforço mental. Manifesta muito interesse pela diversidade de material lúdico/didáctico. Ao nível da linguagem

receptiva, é capaz de descodificar as mensagens verbais simples, directas, referentes a factos concretos. Ao nível da linguagem expressiva, apresenta alguma dificuldade em organizar as suas ideias num discurso coerente e fluido. Domina os dados de identificação pessoal, bem como o nome e características de amigos, conhecidos e familiares. Apresenta noções básicas de lateralidade. Ao nível da motricidade fina não apresenta dificuldades, uma vez que escreve com letra legível, manuseia sem dificuldade um livro ou o computador, faz recortes, colagens e pintura. Apresenta boa motricidade global. Na área de Língua Portuguesa, identifica os diferentes sons da linguagem, estabelecendo relação entre o som e a letra. Consegue ler palavras (monossílabos e dissílabos), desde que não envolvam os casos especiais de leitura. Copia palavras, frases e pequenos textos. A sua leitura é muito hesitante e silabada, dificultando a compreensão do que lê. Ao nível da escrita, escreve frases simples, aplicando pouco vocabulário e com tendência acentuada para o erro ortográfico. Manifesta interesse pela audição de contos, sendo capaz de retirar a informação essencial e de responder oralmente às questões sobre os mesmos. Realiza uma leitura de forma silábica, não havendo, por vezes, retenção nem compreensão do que é lido. Confunde e troca letras do abecedário, o que torna por vezes incompreensível a sua escrita. As dificuldades supracitadas, para além de condicionarem o avanço escolar do T, resultam num sentimento de incapacidade pessoal, condicionando de forma acentuada o seu processo de aprendizagem. Apresenta pouca autonomia na realização das tarefas, necessitando de um ensino individualizado e sistemático. Esta percepção de incapacidade pessoal tem um impacto negativo na auto-estima do T, que o leva a desistir facilmente das tarefas que realiza, assim como é responsável pelo desinvestimento e falta de motivação para as aprendizagens. Ao nível da matemática, executa a contagem progressiva e regressiva, conseguindo identificar os números até 1000. Resolve pequenas situações problemáticas de adição e subtracção com o auxílio da máquina calculadora. Consegue situar-se temporalmente no dia-a-dia, mês e ano, Consulta o relógio digital. Identifica o dinheiro, embora não o consiga usar correctamente. Como revela muita dificuldade no cálculo e raciocínio matemático simples, e a pensar no seu futuro foram privilegiadas as aprendizagens funcionais.

Demonstra alguma dificuldade em cumprir determinadas regras sociais nomeadamente na entrada na sala de aula e na adequação do tom de voz no espaço escolar. O seu ritmo de aprendizagem é muito lento, revelando pouca capacidade de retenção e memorização dos conhecimentos transmitidos. Essa sua dificuldade faz com que se

distanciase significativamente do que seria desejável em termos curriculares para a sua idade cronológica. Esta situação exige, naturalmente, medidas diferenciadas, estratégias diversificadas e um apoio sistemático. Revela pouca capacidade de concentração na execução das tarefas, dificuldades de memorização dos conhecimentos transmitidos e dificuldades no estabelecimento de raciocínio lógico e abstracto. Este cenário implica o significativo distanciamento relativamente ao que seria desejável em termos curriculares para a sua idade. Ao nível das técnicas da informação distingue hardware de software, domina razoavelmente a Microsoft Office Word e PowerPoint. Sabe utilizar correctamente CD`s e a pendrive. Usa a Internet Explorer e o e correio electrónico. O seu plano individual de transição tem sido orientado no sentido do desenvolvimento de competências na área da carpintaria, sendo esta a área forte do aluno.

Os pais reconhecem as dificuldades do T e mostram-se bastante inseguros relativamente ao seu futuro. Até preferem não alimentar muitas esperanças, mas também não deixam de acreditar em alguma sorte que poderá eventualmente vir a ter. Também se agarram ao factor sorte para construírem e anseiam para ele uma vida normal e mais ou menos feliz.

## HISTÓRIA DE VIDA VI

“A V, nasceu a 4 de Outubro de 1992, vivemos numa aldeia chamada Bouça Vila Verde. Lá em casa somos cinco pessoas. Eu o pai, a V que tem 17? anos, o irmão mais velho, o Tiago que tem 23 anos, a Andreia que tem 15 anos e anda no ciclo. Ela também anda em psicologia na escola. Está diferente, não sei o que é que se passa com ela, noto que ela anda diferente, ela precisa de ajuda de psiquiatria. Ela é uma criança sensível, tem problemas em casa e isso afecta-a.

Quando estive grávida, uma gravidez que eu queria, não tive problemas, e o parto foi o mais fácil de todos os meus filhos. Também quando nasceu, ninguém percebeu nada, correu bem e os médicos não me disseram nada. De todos os filhos foi o melhor de nascer. Frequentou o jardim-de-infância com quatro ou cinco anos em Vila Verde até aos nove anos e antes de ir para o ciclo ficou mais dois anos no jardim-de-infância.

A casa onde moramos não é mesmo nossa, pago uma renda. Tem três quartos, cozinha e casa de banho. Tem água luz...tem boas condições. O tempo livre, ela passa bem, é no papelão e a ver televisão. Na televisão gosta de ver novelinhas e macaquinhos. Vive em casa com a família, vai às vizinhas, borda no papelão, vem para casa ver televisão, torna a ir para a tia e anda nisto. Eu não sei mas o futuro dela pode passar pela linha, tesoura e papelão, é o interesse dela. Não brinca com crianças porque as crianças têm umas brincadeiras que ela já não tem. Nunca foi criança de brincar. Ela sente-se sempre feliz. Ela é sempre boa, muito meiga e amiga. O defeito que ela tem é...quando vê o pai a berrar como o meu filho diz ao meu homem: é teu filho, é teu filho. Quando há zanga entre o pai e o filho, eu tenho de me meter, eu meto-me sempre ao meio e ela diz: gostas do pai? Gostas? É teu homem. E eu ponho-me no meio deles os dois...está ali coitadinha, atrapalha-se toda. Ela também gosta do computador. Não tem um amigo em especial, são todos amigos e se ninguém a chatear ela não se zanga, é uma paz. Em casa o que ela gosta mais de fazer é o papelão. Não gosta de lavar a louça, não gosta de trabalhar, mas por exemplo consegue partir uma cebola. A comida preferida dela é o arroz à cabidela. Quando era pequena estava sempre sentada. Nunca gatinhou. Na infância brincava, depois nasceu a irmã e brincava muito com ela. Ela era um bebé autêntico, ela tinha cinco anos e era um bebé autêntico. Agora dou-lhe dinheiro para carregar o cartão, ela carrega-o porque chega a casa e dá-me o papelinho.

Este ano ela vai para o bufete, acho que vai gostar. Para futuro até era bom, eu deixava-a ir. Eu penso que ela que não é mulher para ir assim para uma fábrica de calçado...acho eu que ela não é capaz de...agora se estiverem ali pessoas à beira dela, se me assegurassem bem que ela estava ali, no bufete, com pessoas, que não está sozinha, porque ela sozinha no bufete, não. Ela não sabe tirar café. Se tivesse uma pessoa permanente para a vigiar...se a meterem no bordo, ela no bordo desenrasca-se. Eu gostava que ela fosse trabalhar como os outros, mas como ela tem estas dificuldades, eu acho que ela não é pessoa para andar sozinha por aqui e por acolá. Eu vejo sempre que a minha filha não é capaz de nada. Se eu não estivesse em casa ela até fazia as coisas, mas eu ainda faço da minha filha um bebezinho pequenino. Ela tem paixão pelo bordo e sabe aquilo que é preciso para bordar e consegue enfiar bem uma agulha. Só que ela precisa de óculos, só que eu ainda não fui à especialista porque ela fez uns exames e elas estão a desconfiar dos problemas hormonais e tem estrias. O corpo dela está cheio disso. Ela não gosta de mostrar o corpo a ninguém. Quando chega a casa...todos os dias ela borda. Pega no lanche e no saco das linhas e lá vai ela. Eu pergunto-lhe: para onde vais? Vai para uma senhora que lhe desenha e que lhe dá linhas de vez em quando. Às vezes também vou aos chineses e compro-lhe linhas e levo-a comigo. Noutra dia disse-lhe para ela pagar, mas foi na brincadeira. Ela não conhece bem o dinheiro. O meu homem às vezes vai ao café e precisa de dois euros. Sou eu que tenho o dinheiro no meu porta-moedas. A minha V vai ao porta-moedas e tira duas moedas...não conhece as moedas todas. Na escola não sei se lhe ensinam. Às vezes mando-a à loja fazer recados. Ela não gosta que lhe escreva no papel. Eu digo-lhe assim: vai-me à loja e traz-me uma garrafa de vinagre ou pacote de sal. Ela leva o dinheiro e traz-me o troco, mas não sabe quanto custou. Ela não sabe ler nem escrever. Não sabe escrever o nome dela. Eu acho que sabe a morada. Leva de trabalhos de casa e pede ajuda aos irmãos. Gosta de histórias mas é a irmã que lhe conta e tem lá Dvds que lhe deu a professora. Eu não tenho paciência. Às vezes tenho ideias muito tolas na cabeça, apetecia-me sair deste mundo para fora. Eu desde que casei a minha vida tem sido um inferno. Há vinte e quatro anos. Ao nível de dinheiros, ao nível de trabalhos do meu homem...uma pessoa sem dinheiro também é triste. Eu tenho medo é às dívidas. Ainda no outro dia comemos uma sopinha e uns ovinhos e um bife de vez em quando, mas não é todos os dias. Tenho o azar do meu filho, é só complicações. O meu filho passa a vida a dormir. Pediu um euro ao pai para ir até ao café. Não quer trabalhar, nem fala no trabalho. Ajudou-me ontem a coser sapatos. Mas temos tido muitos problemas por causa do carro

que o meu filho comprou. Tivemos que pagar ao banco só de juros e agora temos de pagar todos os meses. Aquele carro custou quinhentos contos mas no fim vai ficar muito caro.

Eu tenho medo é às dívidas. Ainda no outro dia comemos uma sopinha e uns ovinhos e um bife de vez em quando, mas não é todos os dias. Tenho o azar do meu filho, é só complicações. Ela não foi bem igual aos irmãos. Começou tudo um bocado mais tarde. Já não me lembro assim ao certo, porque já foi há muito tempo, mas sei por exemplo que ela começou a andar mais tarde e a falar só começou aos três anos. Ela foi para o jardim-de-infância de Aião aos seis anos e esteve lá três anos. Depois esteve lá mais dois anos, foi adiamento de dois anos que ela teve. Foi para a escola primária mais tarde, porque as professoras acharam melhor. Ela também, notava-se que estava mais atrasada. Começou a frequentar a escola primária de Bouça – Vila Verde, depois foi para a escola da Carriça e esteve lá durante três anos. Foi sempre apoiada por um professor de educação especial desde que começou a escola. Depois foi para o 2º ciclo, mas eu tive muito medo que ela não se adaptasse. Mas correu bem, ela adaptou-se muito bem e teve sempre educação especial, atrasou muito na escola pois ela ainda só anda no 8º ano. Mas o meu problema não é só a V, o T tem agora 22 anos e está em casa desempregado. Fez a escola primária. Depois fez o sexto ano e trabalhou algum tempo na Ferfor, numa fábrica de metalurgia. O irmão andava a trabalhar lá na Ferfor e depois meteu-se a comprar um carro sem o pai nem eu saber. Fez um empréstimo, só que agora falta-lhe um ano para pagar o carro e deixou de trabalhar. Ele agora não está a procurar emprego...já tem 22 anos. É uma pessoa muito fechada, muito reservada, eu pensava que ele ia trabalhar e ele não trabalhava. Depois o meu marido bateu-lhe...foi uma guerra. Ele tem uma conta para pagar. Agora estamos nós a assumir o pagamento do carro. Coitada de quem é mãe, tenho passado por cada uma...Agora estamos nós a assumir o pagamento do carro. O meu marido só ganha o salário mínimo e eu não trabalho, estou desempregada. Coso calçado por fora para ajudar a vida, para assumir a dívida do meu filho, mas pedi o rendimento mínimo. Depois eu fui com ele pedir para padeiro, mas também abandonou. Eu também pensava que ele andava a trabalhar, mas não, abandonou. Trabalhou para aí 15 dias e não foi mais trabalhar. Quando trabalhava na Ferfor estava efectivo, mas veio de lá sem nada, ele é que abandonou tudo. Depois esteve para aí 3 meses em casa ou mais, e foi para carpinteiro, aconteceu a mesma coisa, abandonou, fugiu do trabalho. Ele é assim, é muito calado. Eu no outro dia queria levá-lo ao médico de família, ele encaminhava-o, mas ele não quer. É uma desgraça de vida. Eu às vezes digo-lhe: ó T, olha que nós estamos a ganhar para as s dívidas que

fizestes, estamos a assumi-las. E depois outra coisa, comprou o carro todo podre, meteu-o no mecânico e pagou para aí seiscentos e quarenta euros de conserto do carro. Fomos nós que tivemos que ir pagar senão não deixavam vir o carro. E é isto...as crianças sentem. A minha A...depois porradas em casa, o pai no filho. Depois o pai diz que ele tem que trabalhar, tem que assumir as dívidas que ele fez. Mas nós tivemos que assumir essas dívidas todas. Fizemos um empréstimo de dois mil e quinhentos euros para pagar o carro ao banco. Limpamos o nome dele e falta pagar três meses, mas fomos nós. Temos que pagar agora oitenta e cinco euros ao banco todos os meses durante quatro anos. Eu ainda lhe disse quando ele andava a trabalhar: ó T, se não queres trabalhar mete a carta de despedimento, recebe os teus direitos todos. Uma vez o meu homem foi atrás dele, ele fugiu-lhe na mota. O meu homem tem sofrido muito. Mesmo a minha V e a minha A têm sofrido muito. O meu marido com o dinheiro que ganha, a gente com o abono dos filhos, com o rendimento mínimo, também não é muito, mas é uma ajuda, temos que assumir aquilo que devemos ao banco. Também parece impossível o banco também vender assim um carro. E olhe, sem o meu filho ter carta. O meu homem até lhe disse: tu vais começar uma casa pelo telhado? Ele sabe conduzir, não sei onde é que ele aprendeu. O meu marido é ferreiro e eu estou desempregada, mas vou cosendo uns sapatitos. Antes, dava umas horas na limpeza, mas a senhora faleceu e eu vim para casa. Não tenho fundo de desemprego porque dava só umas horas. Para a ajuda do sustento da casa vou cosendo uns sapatitos.

O meu filho fez o sexto ano. Mas não tenho certeza, parece que ficou no quinto. Também não aprendia muito bem. Agora aqui é muito bom. Antes não havia psicólogo, agora tem, é outra coisa. O meu filho na escola nunca teve apoio agora a V teve sempre apoio e uma coisa é certa, de vez em quando diz que a escola é feia, mas ela gosta dos professores e dos colegas. Apesar de gostar de dormir e ser difícil de a acordar para vir para a escola, é que às vezes diz que não quer e que não quer, mas é de estar com o sono. Depois de despertar vai contente”.

Segundo um relatório médico do hospital de S. João a aluna apresenta um atraso mental moderado. Esse atraso foi estudado com exames complementares (que incluem EEG, RAN, cariótipo, e estudo mental). É uma jovem que apesar do atraso apresentado tem registado progressos consideráveis ao longo do tempo.

Segundo um relatório de um centro médico terapêutico e pedagógico de 2002 a V apresenta um atraso de linguagem marcado nas áreas compreensiva e expressiva e grandes



dificuldades na aprendizagem de conceitos novos. Ao nível da linguagem expressiva a V usa 2 elementos na maioria das vezes ininteligíveis. A inteligibilidade do discurso melhora quando o discurso é induzido ou relativas coisas presentes. Apresenta parafasias semânticas e verbais. O tempo de atenção/concentração e permanência na actividade, melhorou consideravelmente.

Usufri de terapia de fala e terapia ocupacional. É uma jovem que se adapta bem às pessoas, lugares e situações novas interagindo e comportando-se adequadamente. Apresenta dificuldades na área perceptivo motora no que se refere essencialmente ao esquema corporal e sua representação, noções de lateralidade e noções espaço-temporais não apresentando grande motivação para as actividades gráficas.

De acordo com um relatório pedagógico a V não apresenta instabilidade comportamental, tem capacidade de iniciativa e intervenções muito oportunas e supera muito bem as frustrações que se lhe apresentam nas suas actividades diárias procurando soluções/ajuda junto dos colegas e ou adultos. É uma adolescente que demonstra agilidade “apesar da sua constituição física”. A mãe demonstra ser uma pessoa muito preocupada e presente na vida da filha. Não demonstra dificuldades ao nível da memória em situações do quotidiano sendo responsável dentro da sala, “lembrar” as actividades que foram programadas e não realizadas.

Ao nível das actividades de vida diária consegue utilizar autonomamente o bar, a papelaria, a reprografia e fazer recados apresentando iniciativas/soluções quando acontece algum imprevisto. Come autonomamente utilizando todos os talheres (incluindo faca) adequadamente.

O facto de não pronunciar bem as palavras, por si só não tem sido um factor de inibição, pelo que, fala naturalmente não ficando envergonhada/preocupada quando as pessoas lhe pedem para repetir alguma coisa.

A V gosta de realizar actividades próprias de adolescentes da sua idade, usar o telemóvel, o computador e ouvir música.

Ao nível da Língua Portuguesa, a V transmite recados, participa na elaboração de histórias, escuta, conta e reproduz histórias. Identifica algumas simbologias e sinais. Lê o seu primeiro nome, reconhece e identifica algumas palavras escritas relacionadas com o seu quotidiano, como o nome da mãe, da irmã e dos colegas com quem convive na sala. Reconhece as vogais com inconsistência. Relativamente à escrita, escreve o seu primeiro nome e as vogais.

Ao nível da matemática, ordena objectos segundo critérios dados ou escolhidos, utiliza os conceitos grande pequeno, curto, comprido, leve, pesado, quente, frio, doce.... Nomeia as formas: círculo, quadrado, rectângulo e triângulo. Manuseia notas e moedas. Faz compras em grandes superfícies com ajuda. Ao nível da área de matemática, conhece os n°s até 10 e consegue ordená-los. Subtrai sem empréstimo, soma sem transporte até 10. Trabalha melhor em grupo.

Ao nível da área da informática é capaz de realizar jogos didácticos e pedagógicos variados, a partir do disco, de CD e da internet para o desenvolvimento de várias áreas: sensorial, cognitiva e motora. Realiza algumas pesquisas na internet sobre assuntos que lhe interessam (flores, animais, pessoas...).

Revela dificuldades na aquisição de conhecimentos, dificuldades na compreensão de ideias, dificuldades de atenção e concentração não conseguindo atingir as competências básicas essenciais.

A V é muito bem aceite pelas colegas que a incluem nas brincadeiras durante os recreios, ajudando-a sempre que é necessário tanto em tarefas escolares como em tarefas lúdicas.

Actualmente a aluna está inserida num currículo específico individual ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro nos termos da alínea e) do ponto 2, do artigo 16°. Com esta medida pretende-se substituir as competências definidas para o 7º ano e adaptá-las às características da aluna. Na sala de apoio são desenvolvidos conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social com prioridade para o desenvolvimento de actividades de cariz funcional centrados nos contextos de vida e na comunicação e organização do processo de transição para a vida pós escolar. Foi ainda delineado um plano individual de transição com a finalidade de adquirir competências de carácter prático para se preparar o mais autonomamente possível para a vida activa.

Tem muita facilidade em fazer amigos tanto entre adultos como com os colegas. Adora colaborar com as auxiliares de acção educativa e em especial com a D. A com quem está a fazer a sua transição para a vida activa. Precisa de incentivo e reforço para a realização das tarefas escolares que lhe são propostas.

Relativamente à orientação espacial possui dificuldades na distinção de presente passado e futuro, na organização de dados cronológicos com sequência, nas noções de véspera, antevéspera anteontem.

Em termos temperamentais é insegura e ansiosa, necessitando de ser preparada para qualquer mudança que possa surgir na sua rotina diária.

## **ANEXO VI**

Relação de figuras, quadros, abreviaturas e  
siglas

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Concepção dos apoios.....  | 55  |
| Figura 2 - Necessidades básicas de uma criança na sala de aula .....                                      | 114 |
| Figura 3 - Características do projecto do centro para a diversidade .....                                 | 128 |
| Figura 4 - Eficácia da resposta educativa.....  | 133 |
| Figura 5 - Modelo de Reynolds.....  | 171 |
| Figura 6 - Modelo em cascada de Deno.....   | 172 |
| Figura 8 - Modelo de transição para jovens com NEE .....  | 206 |
| Figura 9 - Processo de elaboração e implementação do PIT .....  | 214 |
| Figura 10 - Passos seguidos para a validação dos instrumentos .....                                       | 292 |
| Figura 11 – Análise qualitativa do conteúdo das entrevistas, histórias de vida e grupo de discussão ..... | 321 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Visão histórica da educação especial.....                                | 20  |
| Quadro 2 - Comparação semântica da expressão educação especial.....                 | 24  |
| Quadro 3 - Interdisciplinaridade da educação especial.....                          | 29  |
| Quadro 4 - Reconceptualização da educação especial.....                             | 33  |
| Quadro 5 - Processo da avaliação do atraso mental segundo a AAMR.....               | 54  |
| Quadro 6 - Modelo de Atraso Mental da AAMR (2002).....                              | 58  |
| Quadro 7 - Etiologia da deficiência mental .....                                    | 76  |
| Quadro 8 - Critérios para o diagnóstico do atraso mental segundo a CID-10 .....     | 78  |
| Quadro 9 - Critérios para o diagnóstico do atraso mental segundo a DSM-IV-TR .....  | 80  |
| Quadro 10 - Obtenção do diagnóstico.....  | 81  |
| Quadro 11 - Critérios para o diagnóstico do atraso mental segundo a AAMR 2002 ..... | 81  |
| Quadro 12 - Níveis de deficiência mental segundo Grossman .....                     | 84  |
| Quadro 13 - Níveis de atraso mental da OMS 1992 .....                               | 86  |
| Quadro 14 - A intensidade dos apoios .....  | 89  |
| Quadro 15 - Classificação do atraso mental segundo a DSM-IV-TR.....                 | 91  |
| Quadro 16 - Elementos curriculares para atender à diversidade.....                  | 134 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 17 – Ajustamentos e adaptações curriculares com base nos serviços de educação especial..... | 136 |
| Quadro 18 - Níveis de adaptação curricular .....   | 137 |
| Quadro 19 - Níveis de concretização das adaptações curriculares .....                              | 138 |
| Quadro 20 - Medidas de flexibilização curricular .....   | 142 |
| Quadro 21 - Princípios básicos da organização escolar para atender à diversidade.....              | 152 |
| Quadro 22 - Factores funcionais .....  | 163 |
| Quadro 23 – Modelo de provisão de serviços de Gearhart e Weishan .....                             | 173 |
| Quadro 24 - Modelo de Hegarty e Poklington.....  | 174 |
| Quadro 25 - Áreas problema na educação e emprego .....   | 196 |
| Quadro 26 - O espectro do processo de investigação .....   | 251 |
| Quadro 27 - Linhas da investigação educativa .....   | 266 |
| Quadro 28 - Características metodológicas dos paradigmas de investigação .....                     | 268 |
| Quadro 29 - Desenho da investigação .....  | 269 |
| Quadro 30 - Formas de amostragem.....  | 273 |
| Quadro 31 - Técnicas de amostragem.....  | 274 |
| Quadro 32 - Dados para a caracterização das amostras em estudo .....                               | 276 |
| Quadro 33 - Caracterização dos alunos entrevistados .....  | 284 |
| Quadro 34 - Caracterização dos pais entrevistados .....  | 284 |
| Quadro 35 - Caracterização dos professores de educação especial entrevistados.....                 | 285 |
| Quadro 36 - Potencialidades e limites do grupo de discussão .....                                  | 288 |
| Quadro 37 - Composição dos elementos do grupo de discussão .....                                   | 289 |
| Quadro 38 - Composição do júízo de peritos .....   | 304 |

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

AADID - Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento.

AAMD - American Association of Mental Deficiency.

AAMR - American Association on Mental Retardation.

APA - American Psychiatric Association.

CAO - Centro de Actividades Ocupacionais.

CEF - Curso de Educação e Formação.

CERCI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas.

CID-10 - Classificação Internacional de Doenças.

CIDID - Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens.

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão.

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DREN – Direcção-Geral de Educação do Norte

DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

EE - Ensino Especial.

GOP - Grandes Opções do Plano.

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional.

MAD - Modelo de Atendimento à Diversidade.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

NAE - Núcleo de Apoios Educativos.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PAIPDI - Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades.

PEI - Programa Educativo Individual.

PIT- Plano Individual de Transição.

PNACE - Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego.

PNAI - Plano Nacional de Acção para a Inclusão.

PNE - Plano Nacional de Emprego.

POPH - Programa Operacional Potencial Humano.

QI - Quociente de Inteligência.

SASE – Serviço de Acção Social Escolar.

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação.

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

TVA - Transição para a Vida Activa.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.