

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho centrou-se no estudo sobre a problemática da «*Promoção da Autonomia Pessoal e Social de Jovens com Deficiência Mental nas Escolas Básicas de 2º e 3º ciclo*». Nesse sentido é importante entender os desafios para uma escola que, no nosso entender, está pouco desperta para a problemática do desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos que se enquadram em duas grandes áreas: domínios da vida e domínios de suporte. Os domínios da vida dizem respeito à forma como as pessoas se organizam e incluem, entre outros, o lugar e a família, a profissão e a educação, o tempo livre e a relação com a comunidade, enquanto que os domínios de suporte se referem aos aspectos individuais que estão relacionados com as responsabilidades e actividades de vida adulta e abrangem a saúde física e emocional, assim como o desenvolvimento pessoal. A preparação e orientação para a vida adulta passa pela inter-relação destes dois domínios, possibilitando, assim, uma maior qualidade de vida, de forma a manter uma maior independência, associada a condições materiais de vida, respeito e reconhecimento social e inserção no mundo do trabalho. A escola tem, pois, de rever a sua função, finalidade e organização, devendo prever a transição dos alunos em geral para a vida activa e, em particular, os alunos com necessidades educativas especiais, através da criação de estruturas que facilitem a transição para o mundo do pós-escola. Cabe-lhe também o dever de assegurar o direito à independência, à integração social e à participação na vida da comunidade destes jovens.

Pretende-se, com este trabalho, contribuir para a reflexão sobre esta temática e repensar a forma como as aprendizagens, em termos funcionais, têm sido trabalhadas até ao momento, no ambiente de trabalho em que nos encontramos inseridos. É igualmente nossa intenção tentar delinear alguns objectivos concretos a desenvolver a curto prazo, nomeadamente no que respeita a inserção dos jovens deficientes mentais na vida activa o que, no nosso parecer, continua a ser uma faceta muito descorada na educação destes jovens, apesar de já começarem a ser tidos em conta alguns aspectos relacionados com a sua inserção na vida adulta. Conhecedores de que, actualmente, algumas Escolas Básicas de 2º e 3º ciclo estabelecem protocolos de cooperação com várias instituições e empresas, no sentido de integrarem profissionalmente os seus alunos que seguem um percurso alternativo ou aqueles que, apesar de não se

encontrarem nesta situação por motivos de ordem vária, integram um Plano Individual de Transição, é nossa intenção tomar conhecimento da implementação (ou não) dessa e outras medidas na escola onde nos encontramos a exercer funções e, se possível, contribuir para que alguma mudança se opere neste sentido.

A jovem que nos serviu de objecto de estudo tem dezoito anos de idade, frequenta o 8º ano em regime de disciplinas e encontra-se, tal como muitos outros portadores de deficiência mental, prestes a concluir a escolaridade obrigatória. Nesta situação concreta, como se poderá verificar através da sua história de vida/percurso escolar e devido ao encarregado de educação não ter dado a sua anuência relativamente à inserção da aluna num Currículo Alternativo, apesar de ter plena consciência das suas (in) capacidades, procurámos perceber quais as medidas tomadas pela escola no sentido de promover a sua autonomia pessoal e social e quais as aprendizagens facultadas, no sentido da sua orientação para a inserção na vida activa.

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO I – A DEFICIÊNCIA MENTAL

### 1 – Perspectivas evolutivas e definição de Deficiência Mental

Têm sido muitos os termos, denominações ou rótulos usados ao longo dos séculos para designar as crianças com fracas capacidades intelectuais: demente, idiota, oligofrénico, subnormal, incapacitado, diminuído, deficiente psíquico, diferente, aluno com NEE, todos eles com uma conotação pejorativa. Paralelamente, foram muitas as tentativas no sentido de se definir a deficiência mental por diferentes áreas, entre as quais a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação, cada uma delas enfatizando a condição a partir da sua própria perspectiva. Estas áreas ajudaram à compreensão e tratamento destes indivíduos, contribuindo também para o aperfeiçoamento da definição do conceito e para uma mudança paradigmática, a análise detalhada das dificuldades e das possibilidades do que conseguem ou não fazer, bem como a forma como se relacionam com o mundo e as pessoas que os rodeiam.

A deficiência mental não é uma condição à parte da do resto das pessoas, surgindo mais num contínuo da normalidade do que como um estado qualitativamente diferente desta e refere-se a uma ampla categoria de pessoas que têm em comum uma realização fraca nos testes de inteligência, nas aprendizagens escolares e na vida e que demonstram incompetência para gerir os seus próprios assuntos com independência. Considera-se uma expressão da interação da pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental, sendo de salientar as capacidades ou competências (condições que tornam possível um funcionamento adequado em sociedade), os contextos (lugares onde a pessoa vive, aprende, brinca, trabalha, socializa e interage) e o funcionamento (refere-se ao estado presente). Implica limitações intelectuais específicas (na inteligência conceptual, prática e social) que afectam a capacidade da pessoa para enfrentar os desafios da vida diária na comunidade.

De acordo com a AAMR (1992) e tal como consta no DSM-IV-TR (p. 41) «a característica essencial da Deficiência Mental é um funcionamento intelectual global inferior à média (Critério A), que é acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em, pelo menos, duas das áreas seguintes: comunicação, cuidados próprios,

vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança (Critério B). O início deve ocorrer antes dos dezoito anos (Critério C)».

Segundo esta definição, a deficiência mental não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento e inclui, no processo avaliativo, os aspectos ambientais. O processo de diagnóstico da observação inclui três critérios: o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento. As manifestações normalmente presentes nos sujeitos com deficiência mental são as incapacidades no funcionamento adaptativo e não um Q.I. baixo, sendo que este se refere ao modo como os sujeitos lidam com as situações da vida quotidiana e como cumprem as normas de independência pessoal esperadas de alguém do seu grupo de idade, origem sociocultural e independência comunitária. O funcionamento adaptativo pode estar influenciado por vários factores, entre os quais educação, motivação e características de personalidade, oportunidades vocacionais e sociais, assim como perturbações mentais e estados físicos gerais que podem coexistir com a deficiência mental. Enquanto o sistema de classificação da AAMR de 1992 especifica «Padrões e Intensidade de Apoios Necessários» (intermitente, limitado, extenso e generalizado), que são directamente comparáveis com os graus de severidade, o DSM-IV-TR especifica graus de gravidade, sendo esta determinada pelo nível de funcionamento adaptativo.

Para Luckasson «o atraso mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, que geralmente coexiste com limitações 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. O atraso deve manifestar-se antes dos dezoito anos de idade» (Luckasson et al, 1992: 1). Esta definição opõe-se a uma abordagem estática que diagnosticava o atraso mental entendido como uma condição permanente da pessoa e apresenta uma perspectiva mais dinâmica e, conseqüentemente, a necessidade de ser revista em muitos momentos diferentes. Sendo assim, a deficiência mental define-se como uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária, devendo existir limitações funcionais relacionadas com a inteligência conceptual, prática e social, bem como limitações nas competências adaptativas. As

áreas de capacidade de adaptação/competências adaptativas (vieram substituir a concepção de comportamento adaptativo) incluídas na definição são: comunicação, independência pessoal, vida diária, capacidades sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempos livres e trabalho. Considera-se uma expressão de interação da pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental, sendo particularmente relevantes as capacidades/competências, os contextos e o funcionamento e poderá progredir se lhe forem proporcionados os apoios apropriados durante um período de tempo continuado.

Do que acabámos de referir podemos concluir que uma pessoa com deficiência mental apresenta limitações intelectuais específicas (na inteligência conceptual, prática e social) que afectam a sua capacidade para enfrentar os desafios da vida diária na comunidade e que são as bases das competências adaptativas.

A deficiência mental é definida fundamentalmente por três correntes:

- *Corrente Psicológica ou Psicométrica* – deficiente mental é todo o indivíduo que apresenta um défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais, medidas através de testes e expressas em termos de Q.I.;
- *Corrente Sociológica ou Social* – deficiente mental é aquele que apresenta, em maior ou menor medida, dificuldades para se adaptar ao meio social em que vive e de forma autónoma;
- *Corrente Médica ou Biológica* – a deficiência mental possui um estrato biológico, anatómico ou fisiológico e manifesta-se durante os períodos de desenvolvimento (até aos dezoito anos).

Estas três correntes foram reunidas pelas definições da A.A.M.D. e da O.M.S.

A A.A.M.D. apresenta a seguinte definição: «A deficiência mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgido durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo» (Crossman, 1983 ct. por Bautista, 1997: 210).

A O.M.S. define os deficientes mentais como «indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos (O.M.S., 1968, ct. por Bautista, 1997: 210). Estas definições são muito semelhantes, pois contemplam as três correntes anteriormente expostas e são também as mais aceites. Para além destas existem outras mais recentes em termos de perspectiva evolutiva:

- *Corrente Comportamentalista* – o déficit mental é um déficit de comportamento que deverá ser interpretado como produto da interação de quatro factores determinantes: factores biológicos passados (genéticos, pré-natais, peri-natais e pós-natais); factores biológicos actuais (drogas ou fármacos, cansaço ou stress); história anterior de interacção com o meio (reforço) e condições ambientais presentes ou outras situações actuais;

- *Corrente Pedagógica* – deficiente mental é aquele que tem maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de ensino (B. Pacheco, ct. por Cuberos *et al*, 1997:210).

Não obstante o contributo destas correntes para a determinação do grau de deficiência, os testes de inteligência foram um dos instrumentos usados com maior frequência para determinar a capacidade intelectual. Segundo estes testes, podiam ser especificados vários graus de gravidade que reflectiam o grau de incapacidade intelectual: limite, ligeiro, moderado, grave e profundo.

A Deficiência Mental Limite é uma designação recentemente introduzida, que se refere a um grupo constituído por sujeitos relativamente aos quais não se pode dizer que sejam deficientes mentais, uma vez que têm possibilidades, manifestando apenas um atraso nas aprendizagens ou em algumas dificuldades concretas, podendo incluir-se nesta designação muitos indivíduos provenientes de ambientes socioculturais desfavorecidos. Incluem-se neste grupo indivíduos relativamente aos quais há uma forte suspeita de deficiência mental, mas cuja inteligência não é possível de ser medida através de testes convencionais.

A Deficiência Mental Ligeira é, aproximadamente, equivalente à categoria pedagógica «educável». Os indivíduos com este tipo de deficiência podem desenvolver competências sociais e de comunicação durante os anos pré-escolares, têm deficiências mínimas nas áreas sensório-motoras e, muitas vezes, não se distinguem das crianças normais até idades posteriores. Podem adquirir conhecimentos académicos ao nível do 9º ano e, em idade adulta, poderão adquirir competências sociais mínimas, podendo no entanto necessitar de apoio, orientação e assistência quando se encontram fora do seu ambiente habitual. Com apoios adequados podem viver normalmente em comunidade, quer de modo independente, quer em lares protegidos. Neste grupo está incluído um número significativo de deficientes, constituindo a maioria dos sujeitos com esta perturbação.

A Deficiência Mental Moderada é aproximadamente equivalente à categoria pedagógica «treinável» e caracteriza-se por serem indivíduos que podem adquirir competências de comunicação durante os anos pré-escolares. Dificilmente chegam a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo. Podem beneficiar de um treino laboral e de competências sociais e ocupacionais, mas é pouco provável que ultrapassem a escolaridade básica. A sua dificuldade em reconhecer as convenções sociais pode interferir nas relações com os colegas durante a adolescência. Na idade adulta, sob supervisão, podem adquirir independência económica, realizando trabalhos não especializados ou semi-especializados e adaptam-se, em contextos supervisionados, à vida em comunidade.

A Deficiência Mental Grave caracteriza-se por serem indivíduos que necessitam de protecção ou ajuda, devido a possuírem um nível de autonomia pessoal e social muito pobre. Durante os primeiros anos da infância adquirem pouca ou nenhuma linguagem comunicativa. Na idade pré-escolar podem aprender a falar e ser exercitados em actividades elementares de higiene. Apresentam muitas vezes problemas psicomotores importantes e a sua linguagem verbal é muito deficitária. Podem ser treinados em algumas actividades da vida diária básicas e em aprendizagens pré-tecnológicas muito simples. Muitos adaptam-se bem à vida na comunidade em lares protegidos ou com as suas famílias, a não ser que apresentem uma deficiência associada que requeira cuidados especiais.

A Deficiência Mental Profunda caracteriza-se por serem indivíduos com graves problemas sensoriomotores e de comunicação com o meio. São dependentes dos outros em quase todas as funções e actividades, uma vez que os seus *handicaps* físicos e intelectuais são muito graves. Com um treino adequado podem melhorar o seu desenvolvimento motor, as competências de comunicação e de auto-cuidados. Excepcionalmente terão autonomia para se deslocar. Alguns podem frequentar programas diários e, sob estreita supervisão, executar em contextos superprotegidos, tarefas simples.

As classificações de deficiência mental contêm, todavia, um problema essencial, que reside na sua falta de relação com o processo de intervenção. Permitem apenas obter conhecimento acerca dos indivíduos e tomar decisões sobre o seu tratamento (educativo, psicológico, social) de forma muito geral, mas não contribuem para planificar os programas.

Para a AAMR a tarefa primordial consiste em avaliar os indivíduos de um modo multidimensional, baseando-se na sua interacção com os contextos nos quais se desenvolvem, com o fim de determinar os tratamentos e os serviços de que necessitam para o seu desenvolvimento e para a sua inclusão na comunidade. O conceito de comunidade está intrinsecamente incluído na nova definição de deficiência mental, apresentando-se como o único contexto no qual é significativo falar desta patologia. Por essa razão, recusa-se a classificação dos sujeitos através do seu Q.I. e propõe-se classificar os tipos e a intensidade de apoios de que necessitam. Deste modo, em vez de se estabelecer um sistema de classificação baseado em níveis de inteligência do sujeito (limite, ligeiro, moderado, grave e profundo), propõe-se um sistema de classificação baseado na intensidade dos apoios que as pessoas com deficiência mental requerem (limitado, intermitente, extenso e generalizado). A ênfase é colocada nas soluções dos problemas ou nas dificuldades do indivíduo, em vez de se centrar nas suas próprias limitações, passando a referir-se «limitações em duas ou mais áreas de capacidades de adaptação». Essas áreas abrangem dez dimensões diferentes do comportamento: comunicação, independência pessoal, vida diária, capacidades sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre e trabalho.

Um dos objectivos mais importantes é proporcionar às pessoas com deficiência mental oportunidades para estimular o seu desenvolvimento e o seu crescimento pessoal, sendo para isso necessário desenvolver, em ambientes integrados, serviços de apoio à educação, à vida diária, ao trabalho e ao tempo livre.

Um diagnóstico válido de deficiência mental deve basear-se em três critérios: nível de funcionamento intelectual, nível das competências adaptativas e idade cronológica de aparecimento. A deficiência mental, como diagnóstico, deixou de ser uma descrição do funcionamento individual para passar a constituir um diagnóstico que só dentro do contexto de uma comunidade pode ser realizado.

O actual modelo proposto pela AAMR, o Sistema 2002, consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental, incorporando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores. Actualmente, uma mudança de paradigma introduz outras dimensões como o comportamento adaptativo, que valoriza o funcionamento e a interacção do indivíduo com o meio, deixando de se enfatizar uma condição que existia no indivíduo.

Para concluir referimos que a deficiência mental não é necessariamente uma perturbação que dure toda a vida. Assim, os indivíduos cuja deficiência mental ligeira se manifestou cedo pelos fracassos nas capacidades de aprendizagem escolar, com treino apropriado podem desenvolver aptidões adaptativas noutros domínios e podem, a partir de um certo momento, não apresentar o grau de deficiência requerida para o diagnóstico de deficiência mental.

## **2 - Etiologia da Deficiência Mental**

O conceito de deficiência mental apresenta-se como uma abordagem multidisciplinar, multifactorial e intergeracional. A deficiência mental pode ter etiologias diferentes e ser considerada uma via final comum de vários processos patológicos que afectam o funcionamento do sistema nervoso central.

A classificação etiológica tradicional dividia as causas da deficiência mental em duas categorias: origem biológica e desvantagens psicossociais. Esta classificação tem sido contestada a favor de uma perspectiva multidimensional, passando a considerar-se tipos de factores e momento de aparecimento dos mesmos.

Os factores etiológicos podem ser primariamente biológicos ou psicossociais ou, por vezes, um combinado de ambos. Em aproximadamente 30% a 40% dos indivíduos observados clinicamente, não é possível determinar de forma clara a etiologia da deficiência mental.

O conhecimento da etiologia da deficiência mental desempenha um papel fundamental, embora, na maioria dos casos, seja ainda desconhecida. A especificação da etiologia da deficiência mental permite aos técnicos não só um diagnóstico mais preciso, mas também uma consciencialização sobre as possíveis causas para o aparecimento da perturbação e, conseqüentemente, determina os meios e técnicas mais adequados a aplicar, objectivando-se a minimização das dificuldades dos sujeitos.

As causas da deficiência mental que são indicadas por um maior número de especialistas nesta área são as seguintes:

- *Causas ambientais* – uma série de influências nocivas do meio ambiente podem afectar o desenvolvimento das estruturas cerebrais e, conseqüentemente, originar deficiência mental e/ou outras deficiências. Independentemente do seu potencial genético, o cérebro está sujeito a várias influências potencialmente prejudiciais que

podem ter um efeito adverso no seu funcionamento final. Assim a má nutrição, a intoxicação por chumbo, a síndrome fetal alcoólica e outros factores podem ocorrer com maior frequência entre as populações pobres e as minorias. É frequente a associação de múltiplos factores adversos;

- *Causas biológicas* – de acordo com o período em que actuam são considerados três grandes grupos:

- *pré-natais* - destaque para as infecções (entre as quais a rubéola, a toxoplasmose, a doença de inclusão citomeólica e a sífilis); factores tóxicos e medicamentosos (intoxicações pelo óxido de carbono, metais pesados, tabaco, álcool); factores físicos (irradiações por raio X, radiações atómicas); factores nutritivos (a deficiência nutritiva origina uma impossibilidade de certas estruturas chegarem ao termo do seu desenvolvimento em número suficiente);

- *péri-natais* – são sobretudo responsáveis pela paralisia cerebral e menos pela deficiência mental (traumatismo obstétrico, parto demorado com sofrimento fetal, gravidez múltipla, idade da mãe, lesões do sistema nervoso central resultantes de asfixia, prematuridade);

- *pós-natais* – traumatismo crânio-encefálico, anoxia cerebral, meningites ou encefalites na infância, hidrocefalia, intoxicação com metais pesados, monóxido de carbono e barbitúricos, convulsões febris desde que se prolonguem por mais de dez minutos, dietas pobres em calorias ou desequilibradas;

- *Causas sócio-afectivas* – os grupos em desvantagem sócio-económica produzem um aumento de incidência das causas biomédicas;

- *Causas genéticas* – entre estas há a destacar as anomalias genéticas (podem aparecer em qualquer indivíduo ou terem sido transmitidas por um ou ambos os progenitores) e as cromossómicas (uma grande parte das anomalias cromossómicas é acompanhada de deficiência mental mais ou menos marcada). As anomalias genéticas humanas são bastante comuns, envolvendo até metade de todas as fertilizações humanas. Porém, estas não são notadas na população em geral, devido a resultarem em aborto espontâneo. De entre os distúrbios genéticos específicos destacam-se: a Síndrome de Down que provoca deficiência mental moderada ou leve, acrescida de vários problemas de audição, formação do esqueleto e do coração; Fenilcetonúria (PKU), que é um defeito num único gene que pode provocar atraso grave e é causada pela incapacidade que a estrutura do gene tem de quebrar uma partícula química, a fenilalanina,

acumulada em grande quantidade no sangue, resultando em grande prejuízo para o cérebro em formação; a Herança poligénica, entre outros;

- *Doenças metabólicas* – as que têm base genética correspondem ao conceito do erro congénito do metabolismo. De entre estas doenças, também chamadas enzimopatias, destacam-se a fenilcetonúria, a galactosemia e a doença de Hurler ou gorgnilismo, que levam à deficiência mental.

Apesar das causas da deficiência mental moderada e grave serem geralmente atribuídas a diversas lesões neurológicas e metabólicas, estudos revelam que a deficiência mental leve pode ser parcialmente causada por condições ambientais medíocres, pelo que muitos psicólogos e educadores crêem que a mudança e a melhoria no ambiente social possam evitar a deficiência mental ou, pelo menos, os seus efeitos mais graves. A intervenção precoce poderá igualmente contribuir para a sua prevenção. Estudos indicaram que, com a educação compensatória, poder-se-ia observar aumentos nas taxas de desenvolvimento cognitivo e social.

A consideração da etiologia da deficiência mental é importante por várias razões, sendo de destacar o facto de estar associada a outros problemas de saúde que têm influência no funcionamento físico e o diagnóstico precoce poder permitir um tratamento adequado, de modo a evitar ou minimizar a deficiência mental.

### **3 - Características da criança com Deficiência Mental**

A criança com deficiência mental manifesta sempre um atraso global em todas os aspectos do seu desenvolvimento. Se em alguns casos existem características bem definidas, que logo desde o nascimento levam a prever a deficiência mental na criança, numa grande maioria dos casos trata-se de uma deficiência que se manifesta na evolução do desenvolvimento desta, sendo geralmente pouco evidente no primeiro ano de vida, em que sobressaem as etapas do desenvolvimento sensoriomotor. Nos casos de deficiência mental acentuada, pode haver desde os primeiros meses um atraso evidente no desenvolvimento sensoriomotor com manifestações excepcionais do comportamento, como por exemplo, a indiferença na reacção aos estímulos, que levem a fazer um primeiro diagnóstico numa fase precoce. É, no entanto, muito importante a avaliação correcta e detalhada da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento (visão e

motricidade fina, audição e linguagem, comportamento e adaptação e motricidade global) assim como um exame neurológico.

Muitas vezes a deficiência mental aparece associada a outro tipo de deficiência e pode ser consequência desta, sendo portanto muito importante a avaliação da criança por uma equipa interdisciplinar. A criança com deficiência mental manifesta lentidão na aquisição da independência nas actividades da vida diária, tais como comer sozinha, vestir-se/despir-se e controlar os esfíncteres, apresentando limitações na inteligência conceptual (cognição e aprendizagem) e na inteligência prática e social, que são a base das competências adaptativas. Considera-se inteligência prática a capacidade de gerir autonomamente a realização das actividades da vida diária, o que é fundamental para a aquisição de competências sensório-motoras, de independência pessoal e competências de segurança e protecção. A inteligência social define-se como a capacidade para perceber as expectativas sociais e o comportamento dos outros, assim como para avaliar adequadamente a forma de comportar-se em situações sociais, o que é muito importante para a aquisição de competências adaptativas como as competências sociais, as competências de comunicação, da vida diária ou de utilização da comunidade.

Algumas crianças com deficiência mental são passivas, calmas e dependentes; outras podem ser agressivas e impulsivas. A falta de comunicação pode predispor a condutas disruptivas e agressivas que substituem a comunicação verbal. Podem ainda ser vulneráveis à exploração pelos outros (abusos sexuais e físicos) ou à negação dos seus direitos e oportunidades.

O deficiente mental revela também dificuldade em estruturar as suas experiências e integrar o seu esquema corporal, pois «se não conseguir compreender os termos que simbolizam as relações espaciais, não poderá compreender os sistemas convencionais que regulam a vida social e viverá à margem desta em muitas ocasiões» (Maistre, 1981 ct. por Bautista, 1997: 219).

As crianças deficientes mentais inseridas nas classes regulares podem evidenciar, para além do problema de atraso no desenvolvimento intelectual, problemas especiais criados pela linguagem inadequada, pela falta de atenção, pela hiperactividade e pelo comportamento agressivo. Em face a estes problemas o professor pode recorrer a algumas estratégias, tais como: usar o reforço positivo perante o comportamento aceitável, retirar a criança da sala com atribuição de uma tarefa após um comportamento agressivo ou inadequado, proceder a um controlo cognitivo que leva a criança a reflectir antes de agir (para crianças com deficiência mental ligeira).

De um modo geral, a deficiência mental caracteriza-se como:

- inadaptação emocional e social;
- vocabulário reduzido;
- interesses simples e limitados;
- reacção lenta;
- atenção reduzida;
- incapacidade de generalizar e abstrair;
- iniciativa limitada;
- ausência de originalidade;
- incapacidade de autocrítica;
- hábitos de estudo insuficientes;
- dificuldades a nível da linguagem, requerendo assuntos simples, detalhados e concretos;
- atraso e precariedade das aquisições cognitivas;
- articulação de forma atípica entre os conteúdos dos seus conhecimentos normais relacionais e as actividades de um processo desestruturador;
- construção de uma função cognitiva insuficiente, desorganizada e desadequada, segundo a perspectiva construtivista.

A identificação das crianças deficientes mentais é feita através dos conceitos de subnormalidade intelectual e adaptação social. O teste individual de inteligência ainda continua a ser o instrumento usado com maior frequência para determinar subnormalidade intelectual, embora tenha surgido a necessidade de fazer uma avaliação abrangente que inclua medidas de comportamento adaptador e inteligência. Surgiram assim duas escalas de classificação: a escala da AAMD, que focaliza o comportamento dentro do ambiente escolar e a escala do ABIC, que focaliza o comportamento fora da escola.

O défice mental é mais frequente entre os sujeitos do sexo masculino, numa proporção aproximadamente de cinco para um (homem/mulher).

#### **4 - Ensino/Aprendizagem**

A nova concepção de deficiência mental, baseada num ponto de vista multidimensional, permite descrever as mudanças que se produzem ao longo do tempo e

avaliar as respostas do indivíduo às exigências presentes, às alterações no contexto e às intervenções educativas e terapêuticas.

Propõem-se quatro dimensões diferentes de avaliação: o funcionamento intelectual e as competências adaptativas, os aspectos psicológico-emocionais, os aspectos físicos, de saúde e etiológicos e os aspectos ambientais. O ponto de vista multidimensional requer que se descreva a pessoa com deficiência mental de um modo compreensivo e global, dirigindo-se a avaliação para o desenvolvimento de programas de intervenção. Os métodos de avaliação incluem: interacção com o aluno, observação directa, entrevistas com as pessoas que providenciam os cuidados, entrevistas e observações para avaliar a actividade do aluno, assim como as suas preferências e a capacidade para decidir ou escolher e técnicas alternativas para avaliar os progressos. As actividades educativas, sociais e recreativas devem decorrer junto dos pares sem incapacidade, evitando-se os programas segregados, devendo seguir-se um princípio de ensino integrado no qual se ensinam as competências, incluídas naturalmente dentro de actividades rotineiras.

A evolução global de um deficiente mental processa-se segundo as mesmas etapas consideradas normais no desenvolvimento e evolução de qualquer outra pessoa: sensoriomotora, operações concretas e operações formais. Quando nos referimos ao seu desenvolvimento devemos ter em conta as correntes psicométricas e uma avaliação o mais detalhada possível, a fim de o situarmos no processo geral de desenvolvimento, assinalando os aspectos positivos e não descorando as capacidades de aprendizagem individuais.

Um dos intervenientes mais importantes no desenvolvimento dos indivíduos é a educação. Segundo Marie de Maistre «para que possa haver educação é necessário, em primeiro lugar, que possamos comunicar com o educando e, em segundo, que este consiga reconstituir os conhecimentos» (Maistre, 1981 ct. por Bautista, 1997: 219). A dificuldade em estabelecer comunicação com estas crianças conduz a que o tipo de educação a dar-lhes deva ser baseado em estratégias diferentes que permitam educar a percepção, a motricidade e a linguagem, de modo a que as aprendizagens escolares façam parte do seu meio ambiente e do seu próprio meio. O atraso da linguagem actua também de forma negativa no seu desenvolvimento, uma vez que a dificuldade em fazer-se compreender inibe-a de utilizar a linguagem. As crianças deficientes mentais são igualmente mais lentas a nível de memória, associação e classificação de informações, bem como raciocínio.

As diferentes etapas educativas que podem ser estabelecidas para potencializar ao máximo o desenvolvimento da criança com deficiência mental são: a educação em casa e a educação no 1º ciclo do ensino básico.

Nas primeiras etapas da vida as crianças estão em permanente contacto com os pais, em creches ou nas amas. É nestas primeiras fases de desenvolvimento que a acção pedagógica tem maiores hipóteses de eficácia. O meio ambiente tem enorme influência na aprendizagem através da estimulação directa ou indirecta que é dada à criança, sendo os primeiros anos da infância o período mais favorável para a estimulação, uma vez que correspondem à fase da vida em que o desenvolvimento psicofísico é mais acentuado.

A educação precoce deverá fomentar todos os aspectos do desenvolvimento, tais como: a motricidade, a percepção, a linguagem, a socialização e a afectividade.

Nos primeiros anos de escolaridade deve haver já uma actuação pedagógica orientada e uma aprendizagem organizada. Segundo Speck (cit. por Bautista, 1997: 221), as tarefas fundamentais que a educação pré-escolar deve abranger são: estimulação e motivação para a aprendizagem e actividades relacionais, educação sensoriomotora e psicomotora, treino de autonomia e hábitos de higiene, educação rítmica, iniciação à comunicação social e educação verbal e elementar. A este nível deve privilegiar-se a inclusão plena nas classes regulares, realizando-se as adaptações curriculares necessárias.

A educação no período escolar deve investir no desenvolvimento de todas as potencialidades da criança deficiente, com o objectivo de a preparar para enfrentar sozinha o mundo em que tem de viver devendo, para isso, ser fornecidas todas as actividades que a ajudem a adquirir as capacidades necessárias para se desenvolver como ser humano. Speck (ct. por Bautista, 1997: 221) apresenta as seguintes áreas: sociabilização, independência, destreza, domínio do corpo, capacidade de representação mental, linguagem e afectividade. A este nível a criança deve igualmente estar incluída na classe regular e, à medida que vai crescendo, deve ser dada mais importância ao desenvolvimento das competências laborais, das competências académicas funcionais e das competências de vida independente, podendo ser ponderado, caso seja necessário, o ensino individualizado fora do contexto do grupo de pares. O apoio individual oferecido para superar as limitações nas competências adaptativas é crucial na nova conceptualização da deficiência mental.

A escolha dos objectivos e dos conteúdos dos programas de aprendizagem vai depender da situação individual de cada criança, pelo que o ensino deve ser individualizado.

Em termos educacionais são usados os termos *educável*, *treinável* e *grave/profundo*, que correspondem na classificação da AAMD, respectivamente, a deficiente mental leve, moderado e grave.

A criança deficiente mental *educável* é considerada capaz de desenvolvimento em três áreas: educabilidade a nível de competências académicas básicas, educabilidade a nível social, que lhe permite uma certa independência em termos de comunidade e capacidade de se sustentar parcial ou totalmente quando adulta. Durante os primeiros anos de vida, em muitos ambientes, a criança com este grau de deficiência mental não é reconhecida como tal, podendo ser a escola a identificá-la.

A criança deficiente mental *treinável* revela dificuldades em: aprender as competências académicas a qualquer nível funcional, desenvolver independência total e obter uma adequação vocacional que lhe permita sustentar-se sem supervisão ou ajuda na idade adulta. Por outro lado é capaz de cuidar de si própria (vestir-se, alimentar-se, tratar da sua higiene), proteger-se de perigos em ambientes variados, ajustar-se socialmente ao lar e à vizinhança, desempenhar tarefas rotineiras em casa ou em ambientes especiais, sob supervisão. Na maioria dos casos é identificada como deficiente nos primeiros anos de vida, sendo a deficiência notada devido a estigmas, desvios físicos ou clínicos ou atraso em aprender a falar e andar.

A criança deficiente mental *grave/profunda* tem deficiências múltiplas que muitas vezes interferem nos procedimentos de instrução normais (além de ser deficiente mental, pode ter paralisia cerebral associada a outro défice). A educabilidade em crianças com este nível de deficiência limita-se ao estabelecimento de algum nível de adaptação social em ambientes controlados.

O principal aspecto que distingue as crianças deficientes mentais *educáveis* é a dificuldade que apresentam no desempenho escolar, que se verifica nomeadamente a nível da capacidade em dominar ideias abstractas, incapacidade em aprender assuntos acidentalmente, leitura e linguagem. Estudos sobre linguagem dos deficientes mentais revelam que estes a desenvolvem mais lentamente, sendo as crianças subnormais mais atrasadas em idade de linguagem do que em idade mental. As suas capacidades cognitivas pobres, tais como tempo limitado de memória a curto prazo, podem ser

responsáveis pelo atraso linguístico. A nível de produção oral verifica-se também limitações no conteúdo e estrutura temporal e hierárquica dos acontecimentos.

Estas crianças revelam igualmente grandes dificuldades em dominar as competências sociais que permitiriam posteriormente a sua adaptação em programas nos meios vocacionais e comunitários. Em termos vocacionais podem aprender trabalhos não qualificados e semi-qualificados na idade adulta, adaptando-se a maioria às condições de trabalho e sustentando-se parcial ou totalmente. A aprendizagem social destinada a desenvolver o pensamento crítico e as acções independentes visa a construção de experiências como o auto-respeito e domínio, estimulação sensorial, manutenção física e aspectos sociais, tais como dependência e mobilidade.

As crianças com este grau de deficiência são oriundas maioritariamente de famílias com determinadas características: elevado número de filhos, condições de habitabilidade precárias e nível baixo de escolaridade por parte da mãe. A causa fundamental deste grau de deficiência é uma combinação de factores hereditários poligénicos e de estimulação ambiental limitada.

Nas crianças deficientes mentais *treináveis* verifica-se uma grande variedade de causas e efeitos colaterais, o que contribui para a grande diversidade de características destas, sendo no entanto o dano biológico considerado fundamental deste grau de deficiência. A maioria destas crianças apresenta alguma forma de distúrbio ou dano no sistema nervoso central, o que causa problemas que envolvem a coordenação, o equilíbrio e habilidades motoras ligeiras, ocasionando um andar rígido e deselegante. A linguagem nestas crianças pode estar seriamente comprometida, podendo mesmo verificar-se afasia. Devido às capacidades limitadas de linguagem, o seu comportamento pode ser inflexivo e repetitivo, associado a um certo grau de passividade. Apresentam incapacidade de adaptação à comunidade fora do ambiente familiar ou instituição em que vivem, o que é devido, por vezes, mais às condições ambientais e às suas experiências de vida limitadas, do que à deficiência mental.

Os objectivos gerais do currículo para as crianças deficientes mentais *treináveis* são inerentes à definição desta categoria: desenvolver competências para cuidado pessoal e auto-ajuda, auxiliar a adaptação social da criança em casa e na comunidade e desenvolver utilidade económica em casa ou em ambientes protegidos.

Para a aprendizagem destas crianças torna-se de grande importância o modelo «pais como professores», que tem como princípios principais a interacção afectiva e sensório-motora pais/criança nas actividades, segundo uma hierarquia de estratégias de

ensino, orientada de forma a conduzir as suas actividades na execução dos princípios curriculares, sem no entanto reprimir o estilo característico dos pais. Estudos revelam que as crianças que participaram neste programa manifestaram melhorias significativas nas suas atitudes, nas suas capacidades de aprendizagem, bem como na sua abordagem em relação ao mundo, o que contribui para um treino adicional com vista à sua auto-suficiência na vida adulta. Em contrapartida, ao dar aos pais instruções detalhadas sobre como alcançar os objectivos de instrução, permite-lhes observar os progressos dos seus filhos, funcionando como reforço positivo para estes, que frequentemente se encontram deprimidos.

O conteúdo do currículo para crianças deficientes mentais é semelhante ao da escola regular incluindo leitura, escrita, linguagem, aritmética, recreação e, em certas situações, educação física. No entanto, são necessárias modificações no processo educacional e curricular para que este se ajuste às características de aprendizagem mais lentas e a um menor pensamento abstracto.

A nível educacional o objectivo máximo é a independência, no entanto, a independência completa é altamente improvável para a maioria das crianças deficientes mentais *treináveis* e mais ainda para as deficientes mentais *graves*, por conseguinte, o objectivo passa a ser treinar a criança para enfrentar, num estado limitado de dependência, problemas de ajuda e cuidados pessoais, de utilidade económica e de ajustamento social em casa e em ambientes protegidos.

Em termos globais a aprendizagem das crianças deficientes mentais deve ser baseada nos seguintes princípios:

- organização de assuntos e métodos que conduzam ao sucesso;
- planificação das actividades de modo a que a criança obtenha *feedback* imediato sobre a exactidão da resposta;
- reforço imediato das respostas correctas;
- nível de aprendizagem adequado (nem demasiado fácil, nem demasiado difícil);
- passagem lenta de uma etapa para a seguinte de modo a facilitar a aprendizagem;
- generalização de conhecimentos de uma situação para outra;
- repetição de experiências em número suficiente de forma a serem mantidas;
- motivação da criança para um esforço maior;
- limitação do número de conceitos apresentados;
- organização de actividades de sucesso previsível.

A principal característica que diferencia a criança deficiente mental *treinável* da deficiente mental *grave e profunda* é o cuidado pessoal, podendo a primeira aprender a vestir-se/despir-se, comer adequadamente, tratar da sua higiene pessoal e seguir rotinas de horário, não sendo dependente de ninguém para as necessidades pessoais, tornando-se assim independente num sentido restrito, no que concerne as rotinas simples, o mesmo não se verificando com a segunda.

A nova definição de deficiência mental tem implicações para as práticas educativas, salientando-se hoje em dia a necessidade de avaliar fundamentalmente o desempenho actual do aluno, em vez do seu potencial. Os resultados desta avaliação devem expressar-se num perfil individualizado dos apoios necessários, indicando a intensidade dos mesmos, em cada uma das dimensões. A fim de determinar os apoios mais adequados a cada caso, deve proceder-se a uma análise do contexto (apoios existentes na família, comunidade, outros) devendo, por isso, ultrapassar-se as funções meramente educativas.

As necessidades de apoio de uma pessoa podem ser de intensidade diversa em diferentes dimensões ou em diferentes áreas de uma mesma dimensão, podendo ser intermitente (quando for necessário), limitado (intensivo durante um período de tempo), extenso (a longo prazo) ou generalizado (intensivo e constante).

## CAPÍTULO II – TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

### 1 - Papel da escola

O processo de transição para a vida adulta é referenciado pela Declaração de Salamanca de 1994 ao afirmar que «os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente activos e devem dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Este processo é, no entanto, bastante difícil, como se pode confirmar através de um estudo de investigadores portugueses publicado pelo Ministério da Educação (Costa, 2004, ct. por Afonso, 2005:60), no qual são colocadas algumas questões relativamente ao mesmo, tais como: factores relacionados com as dificuldades de aceitação de estágios em empresas, dificuldades em encontrar emprego, dificuldades inerentes aos alunos e ao sistema educativo, dificuldades inerentes à família e ao local de residência, legislação e por último, mas não menos importante, dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da escola. A escola que acolheu os jovens em geral e particularmente aqueles com deficiência mental, durante vários anos, não pode descurar esta vertente tão importante das suas vidas, devendo preocupar-se com a articulação com o período pós-escolar, a vida para além da escola, que constitui um direito de todo o cidadão. Uma vez terminado o tempo de escolaridade, a vida do dia-a-dia sofre também transformações. Há necessidade, por isso, de preencher o vazio provocado pela saída da escola e, conseqüentemente, as rotinas dela dependentes, tornando-se primordial a criação de novos laços, novas amizades num meio onde, por vezes, nunca se conviveu e sem o suporte que era a escola e o apoio da educação especial.

O «Plano de Acção da União Europeia a favor das pessoas com deficiência» (anos de 2004/2005) refere, entre outros princípios, que qualquer pessoa com deficiência é um membro da comunidade a quem se deve reconhecer e garantir direitos iguais, promover a sua integração social plena, respeitar as diferentes modalidades de integração e dotar de capacidade para viver a sua vida de modo autónomo e o mais possível independente. Define igualmente como prioridade a criação de condições

necessárias para a promoção do emprego das pessoas com deficiência, sendo de destacar a orientação profissional, a aprendizagem ao longo da vida, a utilização do potencial das TIC, o acesso ao emprego e a acessibilidade às áreas públicas edificadas.

O sistema educativo português assenta, por um lado, numa escolarização fortemente académica, com pouca relação com uma inserção profissional; por outro, a idade de entrada directa no mercado de trabalho tem vindo a ser cada vez mais avançada devido à importância que se atribui ao processo de escolarização e à crise mundial que se repercute no crescimento económico e, conseqüentemente, em termos de emprego. Devido ao problema grave de desemprego que se verifica a nível mundial, a escola adia a hipotética resolução deste, aumentando a estadia, muitas vezes forçada, dos alunos nas escolas, o que ocasiona frequentemente momentos de conflito e até de violência por parte daqueles a quem a escola não proporciona alternativas apelativas em termos de investimento pessoal e social e de perspectivas de futuro.

Por estes motivos, as questões da transição para a vida activa são cada vez mais prementes no contexto actual, enfrentando os jovens perspectivas muito diferentes na transição escola-trabalho, o que tem a ver com o período de permanência no local de trabalho, os requisitos pedidos pelos empregadores, os tipos de carreira e as características do trabalho. Nesta medida, as questões colocadas pela transição escola-trabalho, designadas genericamente por Transição para a Vida Activa, adquiriram especial relevância. Porém, a escola nem sempre é capaz de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional exige, nem é capaz de se adaptar a um mundo onde as condições de trabalho se alteram consideravelmente.

Se os jovens em geral enfrentam estes problemas, as pessoas com deficiência e as respectivas famílias vivenciam-no de forma bem mais dramática. Face a esta problemática, são várias as questões com que nos deparamos: Será que as metodologias que preparam estes jovens para a transição para a vida adulta são adequadas? Qual o melhor dos métodos para a transição? Que expectativas têm estes jovens relativamente ao seu processo de transição e à sua integração no mundo do trabalho? Na perspectiva dos alunos, qual é o papel do professor de educação especial e dos professores do ensino regular na preparação dos seus processos de transição para vida activa? A escola estabelece ligações com a comunidade local que facilitem e apoiem os seus alunos na fase de transição? Que dificuldades esperam os alunos nessa transição? Como aumentar a empregabilidade destes jovens? No nosso entender, todas estas questões darão resposta a outra de maiores dimensões: A escola tem mecanismos, processos e

metodologias que preparem os seus alunos que não querem prosseguir estudos, particularmente os que apresentam necessidades educativas especiais, para a transição para a vida activa?

A fim de poder dar uma resposta a estas questões, a escola tem de efectuar várias mudanças, como por exemplo, passar de um modelo de intervenção centrado no aluno «diferente», para um modelo centrado no currículo, tornando-se para isso fundamental conhecer o aluno e os seus ambientes de aprendizagem.

Segundo informações da União Europeia, cerca de 14,5 % das pessoas activas referem alguma forma de deficiência, o que significaria, no conjunto dos países que a constituem, cerca de 40 milhões de pessoas. Este número tão elevado implicaria a definição de políticas urgentes, na medida em que só poderá existir uma escola inclusiva se houver uma saída adequada para os jovens que a frequentam.

A deficiência continua a constituir um obstáculo importante à inserção social pelo trabalho. Existem vários factores que podem afectar o processo de transição para a vida adulta de jovens com necessidades educativas especiais, sobretudo com deficiência, como sejam a falta de flexibilidade no ajustamento dos postos e nos horários de trabalho, a falta de informação das entidades empregadoras acerca da importância e das possibilidades de emprego das pessoas com deficiência, a relutância em investir nas adaptações necessárias à promoção do emprego destas pessoas, a falta de apoio financeiro aos empregadores para adaptar as instalações e criar os lugares de trabalho adequados, o desemprego em geral, o desconhecimento acerca de incentivos à contratação de pessoas com deficiência e à adaptação de postos de trabalho, o desconhecimento acerca dos benefícios fiscais articulados ao emprego de pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência deparam-se com vários obstáculos no acesso ao emprego. Entre eles, salientamos a relutância em investir nas adaptações necessárias à promoção do emprego das pessoas com deficiência, a falta de flexibilidade na adaptação dos horários e dos postos de trabalho e a falta de informação e apoio financeiro às entidades empregadoras. Estes aspectos dificultam significativamente uma efectiva inserção dos portadores de deficiência no mercado de trabalho.

A inserção no mercado de trabalho por parte dos jovens portadores de deficiência está intimamente relacionada com a organização e estruturação das actividades, fomenta a relação com os outros, nomeadamente com os seus pares e promove a autonomia e a capacidade de deslocação no meio. No entanto, apesar desta

componente se revestir de grande importância, ela é apenas uma parte da transição para a vida adulta dos jovens com necessidades educativas especiais, devendo os profissionais de educação proceder ao seu enquadramento numa perspectiva que contemple outros domínios das suas vidas e que são a vida familiar e comunitária, a vida profissional e os tempos livres, juntamente com a autonomia de movimento que estabelece a relação entre a pessoa e a comunidade. A escola tem de estar atenta a estas dimensões, de modo a poder contribuir positivamente para a construção de um projecto de vida, sendo aqui que se insere a definição de transição para a vida adulta e o desenvolvimento de currículos funcionais. Neste processo, o professor de educação especial deve colaborar e ajudar os professores do ensino regular a desenvolverem estratégias e actividades que favoreçam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, contribuindo para encontrar soluções para as dificuldades que surgem. Os programas de transição delineados em conjunto com o aluno, os pais e os profissionais de educação devem estabelecer as finalidades principais e as áreas a desenvolver nos anos finais de escolaridade, de forma a estabelecer uma articulação com o projecto de vida futura. Surgem assim os currículos funcionais que partem do currículo regular e se estruturam em função das características individuais.

A escola desempenha, ou deveria desempenhar, um papel fundamental no acompanhamento destes jovens nos últimos anos de inserção na educação escolar, cabendo-lhe promover estratégias de diferenciação curricular que atendam aos aspectos necessários a um bom desenvolvimento pessoal e social, na relação com o trabalho e nos restantes momentos da vida, para que eles possam assumir-se verdadeiramente como pessoas com direito à independência, à integração social e à participação na vida da comunidade. Torna-se portanto fundamental que estes jovens construam um projecto pessoal de vida que contribua, tanto quanto possível, para a sua autonomia como sujeitos. Este é um dos grandes problemas com que as famílias se confrontam, pois têm medo de expor o jovem a situações de risco, o que as leva a exagerar na sua protecção, mas simultaneamente desejariam que fosse mais independente, tendo sobretudo em vista o seu futuro, numa fase em que não podem contar com a ajuda dos pais. Perante esta dualidade, torna-se importante o apoio à família e ao jovem, no sentido de se promover uma transição adequada, o que implica uma multiplicidade de aspectos, devendo ter-se em conta a participação do aluno, respeitar as suas escolhas pessoais e, em conjunto com a família e os profissionais de educação, formalizar-se o Plano

Educativo Individual. Este processo requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno experimente condições reais de trabalho.

A escola deve proporcionar o ensino eficiente e rentável das várias competências necessárias a cada pessoa, adequadamente equilibradas face às exigências de ambientes integrados, quer sejam escolares, quer não. Deste modo, a escola deve, no nosso entender, ensinar as competências necessárias como, por exemplo, fazer compras, desenvolvendo competências tais como a sociabilização, operações com dinheiro, leitura, linguagem, motricidade, segurança rodoviária, na situação real que consiste em fazer compras. Para que tal se torne exequível, é necessário ter em mente alguém que pode aprender menos do que os seus pares da mesma idade, que necessita de muito mais tempo e repetição para interiorizar essas aprendizagens, que esquece muito mais depressa, necessitando de repetir frequentemente, que tem dificuldade em transferir aquilo que aprendeu num dado ambiente para outro.

Os programas de Transição para a Vida Activa (TVA) destinam-se a alunos com Necessidades Educativas Especiais, a jovens em risco de abandono escolar, a jovens com problemas emocionais/comportamentais e a jovens com outras dificuldades escolares, com idades compreendidas entre os treze e os dezoito anos, devendo o seu início ser o mais cedo possível. Devem ser personalizados e ir de encontro às reais necessidades do aluno. É necessário, portanto, estar atento à relação entre as possibilidades/capacidades e dificuldades de cada um, de modo a poder-se ir antevendo o seu futuro, em articulação com os encarregados de educação e, na medida do possível, dos jovens interessados. A orientação profissional deve atender aos desejos e aspirações de cada pessoa e basear-se num balanço de competências, que permitirá partir de cada situação real e assegurar planos de habilitação.

Um processo de TVA deve incluir as seguintes etapas:

- orientação vocacional/profissional;
- preparação pré-profissional, que pode ser realizada através de estágios de sensibilização, podendo servir igualmente para despiste vocacional;
- formação profissional com estágios em contexto real de trabalho;
- integração na vida activa;
- acompanhamento após colocação profissional;
- fim do acompanhamento após a integração do aluno no local de trabalho.

Os programas de TVA podem ser implementados de duas formas: através de parcerias com instituições exteriores, nomeadamente Estabelecimentos de Educação

Especial, Cerci ou Associações que asseguram a formação profissional dos alunos com N.E.E. ou por iniciativa própria, sem qualquer tipo parceria, sendo a formação académica assegurada pela escola, a qual pode também proporcionar as primeiras experiências de formação profissional através da execução de pequenas tarefas nos seus serviços, numa espécie de estágios de sensibilização. Em simultâneo com a formação académica, o jovem inicia a sua formação profissional na instituição parceira responsável, seguindo-se a integração profissional e o respectivo acompanhamento pós-colocação profissional. Estes programas devem ser encarados como uma medida preventiva capaz de trazer benefícios e mais-valias na formação futura dos jovens com desvantagens.

O modelo de emprego protegido é, a nosso ver, o mais adequado à grande maioria dos jovens com deficiência mental, devido a proporcionar programas completos e adaptados aos sujeitos, aproveitar todos os recursos da comunidade e desenvolver as competências necessárias a uma boa integração profissional, procurando trabalhar e melhorar todas as componentes da vida da pessoa em formação, com vista a uma integração de sucesso.

O acesso ao emprego é fundamental para a integração das pessoas com deficiência na vida económica e social em geral, devendo ser, sempre que necessário, acompanhado de medidas de orientação e de formação profissional. A participação no mercado de trabalho permite que as pessoas com deficiência garantam a sua subsistência e participem na sociedade de modo mais activo, o que vai contribuir para a sua dignificação e para a sua autonomia.

A escola desempenha um papel essencial no acompanhamento de todos os jovens, em particular dos que revelam deficiência, nos anos finais de inserção escolar, promovendo estratégias de diferenciação curricular que atendam aos aspectos necessários a um bom desenvolvimento pessoal e social, não só na sua relação com o trabalho, mas em todos os momentos da sua vida, para que eles se possam assumir verdadeiramente como pessoas.

É, assim, extremamente importante para o aluno, a existência no currículo (adaptado, alternativo ou outro), de espaços específicos de desenvolvimento pessoal e social, nos quais estejam incluídos momentos de educação para a saúde, educação do consumidor, educação sexual, entre outros.

O objectivo da educação dos alunos com deficiência é que eles venham a ser capazes de um funcionamento independente quando adultos, devendo para isso o

conteúdo curricular proposto pela escola basear-se em áreas como a vida doméstica, a vida laboral, as actividades de recreio/lazer e o funcionamento na comunidade, tornando-se necessário envidar todos os esforços no sentido de identificar os possíveis ambientes e sub-ambientes em que as actividades domésticas, ocupacionais ou recreativas possam vir a ter lugar no futuro, com vista a aumentar o número de ambientes naturais em que estes alunos possam funcionar.

## 2 – Currículos Funcionais

O processo educativo envolveu, desde sempre, a tomada de decisões sobre o que ensinar e como ensinar (métodos, estratégias, materiais e actividades). Por outro lado, a organização do sistema educativo sempre se debateu com o problema da *massificação* (uma resposta para todos) e da *diferenciação* (respostas adaptadas às necessidades de cada um). Desta forma a individualização, a diferenciação curricular e a atenção à diversidade tornam-se uma essência organizadora e estruturante dos projectos de reforma educativa implementados pelos países. No caso de Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, na alínea d) do Artigo 3º, alterada pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, estabelece o seguinte princípio organizativo «assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas».

A atenção às diferenças individuais numa escola que se pretende que seja para todos, requer currículos abertos e flexíveis, capazes de responder ao conjunto da população escolar, adaptando-se às necessidades específicas de cada um. Surge, assim, a necessidade da adaptação, individualização e diferenciação curricular às necessidades e características de cada um, especialmente dos alunos com necessidades específicas individuais. Desta forma, são tidos em conta dois princípios complementares: o princípio de que somos todos iguais, a igualdade de direitos e de oportunidades e o princípio de que somos todos diferentes, o direito à diferença e o direito a uma educação adaptada às necessidades de cada um.

A individualização e a diferenciação curricular, entendidas em termos de uma abordagem centrada no aluno, traduz-se na ideia de que os currículos se devem adaptar às necessidades, características e expectativas de cada aluno. O recurso a programas

individuais estabelecidos em função das necessidades específicas de cada aluno são a resposta mais adequada para a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. De acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, o Programa Educativo Individual deverá incluir o nível actual do aluno, os objectivos actuais e de curto prazo, as relações com o currículo de base, as datas e duração previstas para as várias acções e os procedimentos avaliativos.

Num processo de avaliação e diferenciação curricular, os conteúdos de aprendizagem só têm razão de ser, se puderem contribuir activamente para que a vida actual e futura do aluno possa decorrer, com o máximo de autonomia possível, nos vários ambientes em que se insere, nomeadamente a família, a escola e o trabalho. Estes conteúdos de aprendizagem devem, portanto, promover a qualidade de vida do aluno, entendida em termos da diversidade de ambientes em que este funciona autonomamente.

Embora a adaptação curricular tenha como objectivo primordial a relevância dos conteúdos na promoção da qualidade de vida do aluno, na medida em que deve prover as suas necessidades actuais e futuras, a aplicação deste princípio, no que concerne alunos com deficiência intelectual, nem sempre se traduziu em planos curriculares capazes de lhes proporcionar um funcionamento autónomo e socialmente integrado, o que se deve, em parte, à adopção de perspectivas desenvolvimentalistas, as quais, apesar de respeitarem os princípios da relevância (adaptação às necessidades individuais) e da congruência (articulação horizontal e vertical de aprendizagem), redundaram na adopção de perfis não funcionais descontextualizados e incapazes de promover a autonomização, socialmente integrada, destas pessoas. No entanto, uma pessoa com graves problemas de aprendizagem que apresente um grande desfasamento entre a idade cronológica e a idade mental, não pode ser tratado, em termos curriculares, de acordo com a última. Numa linha de pensamento distinta do modelo curricular desenvolvimentalista, surgiu o modelo curricular funcional, que se baseia na análise dos ambientes naturais em que a criança vive, nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autónomo possível, nesses ambientes, tratando-se portanto de desenvolver competências específicas *em e para* ambientes naturais específicos.

Os currículos funcionais desempenham um papel fundamental na elaboração dos programas de transição para a vida adulta e obedecem a determinadas características: são individualizados e estão relacionados com a idade cronológica do aluno; incluem actividades funcionais; desenvolvem-se preferencialmente em contextos não escolares e

com a colaboração de pessoas que não pertencem à área da educação; as aprendizagens têm lugar em contextos naturais e pretendem responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quando possível, dos próprios alunos.

Estes currículos têm em conta as características específicas do processo de transição, atendem aos contextos de vida em que o aluno está inserido e passam por delinear as áreas curriculares (casa, comunidade, escola, vida de recreação e lazer e trabalho), bem como os ambientes em que a sua vida decorre ou venha a decorrer no futuro. Preocupam-se em seleccionar as actividades que o aluno pode ou deve realizar em idade adulta, traçar as competências necessárias para cada aprendizagem e elaborar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias à aprendizagem das competências traçadas.

Os alunos com deficiência intelectual evidenciam, comparativamente aos seus colegas sem problemas, dificuldades no comportamento e em quase todas as áreas de aprendizagem, adquirindo conseqüentemente muito poucas competências comparativamente aos seus pares da mesma faixa etária, pelo que é muito importante, segundo o nosso parecer, seleccionar as aprendizagens mais importantes para um desenvolvimento efectivo em ambientes integrados e actividades não só imediatas, como futuras, não se devendo portanto desperdiçar tempo lectivo a ensinar competências que não sejam minimamente propiciadoras de uma qualidade de vida aceitável em ambientes e actividades integradas. Partindo desta premissa sugerimos alguns princípios educativos: o programa traçado para o aluno deve incluir competências em ambientes fora do contexto escolar, com os quais o aluno tenha geralmente de se confrontar; deverá existir um conjunto de serviços educativos ao longo de todo o ano; deverá haver uma articulação entre as pessoas envolvidas no processo que fazem parte do ambiente escolar ou não. Estes alunos devem começar a ser ensinados em ambientes não escolares (espaços recreativos, escola e comunidade) ao nível do 1º ciclo de escolaridade, devendo ser introduzidas actividades educativas em ambientes de trabalho na comunidade durante o final da escolaridade obrigatória e no ensino secundário. À medida que a idade destes alunos avança, o ensino em ambientes não escolares deve aumentar, de forma que, quando atingirem a idade adulta, o ensino tenha lugar, quase na sua totalidade, em espaços normais da comunidade. Isto é tanto mais importante quanto se sabe que estes alunos apresentam muitas dificuldades em generalizar e transferir o que aprendem no ambiente escolar.

Ao pensarmos em termos de um currículo funcional coloca-se-nos uma questão que consideramos de primordial importância: «Quais as características determinantes de um Programa Educativo que possibilitarão a um determinado aluno ser tão produtivo, independente e eficiente quanto possível, no final do seu percurso escolar?» Julgamos assim essencial traçar estratégias de desenvolvimento curricular que tenham por base os seguintes pressupostos: os jovens com deficiência intelectual devem ser preparados para funcionar o mais independente e produtivamente possível em ambientes da comunidade variados e dada a variedade de características e capacidades destes alunos, as estratégias de desenvolvimento curricular e os conteúdos delas resultantes devem ser suficientemente flexíveis, de modo a permitir que cada aluno possa receber uma intervenção educativa individualizada e relacionada com os ambientes em que se move, entendendo-se por ambiente os lugares nos quais o aluno vive, trabalha, se diverte, etc.

Enquanto para os alunos ditos normais o conteúdo curricular está dividido nas principais matérias académicas tais como leitura, matemática, artes, estudos sociais e educação física, para os alunos com deficiência os currículos são adequados ou organizados consoante o grau de deficiência, com base nas áreas relativas às competências básicas, tais como o desenvolvimento da comunicação, cognitivo, social, desenvolvimento motor fino e global e autonomia na vida diária. Após se ter traçado as áreas curriculares, deve-se delinear os ambientes e sub-ambientes nos quais estes alunos podem vir a funcionar, planear as actividades apropriadas aos diversos sub-ambientes, as competências necessárias para a sua realização e por fim planear e implementar os programas educativos necessários à aquisição das competências delineadas para os ambientes naturais. Nesta medida, quanto mais próximo os alunos estiverem do fim da sua escolaridade, menos tempo deverão passar na escola e mais tempo deverão passar a vivenciar experiências não escolares nas quais se espera que venham a funcionar quando saírem da escola. A fim de proporcionar este programa vocacional, devem ser facultadas experiências aos alunos em ambientes normais de trabalho, devendo todavia a escola, numa fase anterior, ter propiciado ambientes em que os jovens se fossem integrando, à medida que lhes fosse reconhecida a necessidade de um ensino de competências funcionais.

De tudo o que foi referido acerca dos currículos funcionais podemos inferir que estes têm como finalidade delinear um conjunto de competências que possam ser seleccionadas para o programa de ensino, determinar se cada uma dessas competências obedece à definição de funcionalidade que foi estabelecida, estabelecer se cada uma

delas é apropriada ou não, decidir se uma competência deve ser seleccionada com o fim de ser ensinada em determinada ocasião e qual a razão desta selecção.

A expectativa em relação à aprendizagem destes alunos é inferior à dos alunos ditos normais da mesma idade, o que não significa que não devam adquirir e realizar uma série de tarefas não funcionais que tenham significado para cada um, desde que contribuam para melhorar a sua qualidade de vida, devendo portanto o Programa Educativo de um aluno com deficiência intelectual compreender o ensino de competências funcionais e não funcionais, desde que sejam adequadas à sua idade cronológica.

Sendo um dos objectivos da educação minimizar o estigma das discrepâncias entre os alunos com deficiências acentuadas e os seus colegas sem deficiências, pensamos ser dever do educador ensinar aos primeiros as principais actividades características da sua idade cronológica, utilizando materiais e tarefas que não realcem as deficiências no seu conjunto de conhecimentos.

## PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

### CAPÍTULO I – METODOLOGIA

#### 1 - Métodos e técnicas de recolha de dados

As características da nossa problemática apontam para um estudo essencialmente de tipo qualitativo, pelo que optámos pelo Estudo de Caso, na medida em que o nosso campo de investigação é real, aberto e pouco controlado. As características do Estudo de Caso definidas por De Bruyne et al. (ct. por Hébert, Goyette e Boutin, 1990:170) têm por objectivo «um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas e o investigador utiliza várias fontes de dados».

De acordo com Lüdke e André (1986:21) a principal preocupação ao desenvolver um Estudo de Caso é a «compreensão de uma instância singular». Isto significa que «o objecto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada». Para estes autores, o Estudo de Caso:

- Fomenta a descoberta, partindo do pressuposto que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente, procurando o investigador manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo;
- Enfatiza a interpretação em contexto, na medida em que uma apreensão mais completa do objecto necessita de ter em conta o contexto em que ele se situa;
- Visa retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando o investigador revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

Segundo De Bruyne et al.,1975 (ct. por Hébert, Goyette e Boutin, 1990:143) existem três grandes grupos de técnicas utilizadas nas ciências sociais e na investigação qualitativa «o inquérito, que pode tomar a forma de entrevista ou de questionário, a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante e a análise documental, técnica que tem uma função de complementaridade na investigação qualitativa».

Tendo por base a bibliografia consultada, um dos instrumentos que melhor se enquadra no nosso estudo de cariz qualitativo é a entrevista. Além dela iremos privilegiar também a análise de documentos. Este trabalho teve em conta as características de cada uma das técnicas e a sua adequação ao nosso tipo de investigação.

Para Quivy e Campenhout (1992:192), com o método da entrevista «instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade».

Conforme Goode e Hatt, 1969:237 (ct. por Lakatos 1985:173) a entrevista «consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo acto social como a conversação».

Segundo Hébert, Goyette e Boutin (1990:161) o método da entrevista «é um processo preliminar que se revela indispensável quando o investigador se encontra perante uma situação a desbravar. Ela vai permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, etc., das pessoas. (...) As informações obtidas pela entrevista constituem um recurso essencial que permite a construção de um instrumento de investigação mais sistemático». Ainda segundo os mesmos autores pode ser orientada para a resposta, que se caracteriza pelo facto do entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo, sendo, na maioria das vezes, estruturada ou semi-estruturada ou orientada para a informação, a qual visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou grupo numa dada situação e que é frequentemente não estruturada.

No entender de Marconi e Lukatos (1985:173) a entrevista é «um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional» Trata-se, portanto, de uma conversação efectuada face a face, de maneira metódica e proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. Ainda segundo estes mesmos autores a entrevista, como técnica de recolha de dados, apresenta inúmeras vantagens, das quais destacamos as seguintes:

- A sua versatilidade permite-lhe ser utilizada junto de variados sectores de população;
- A sua flexibilidade fornece ao entrevistador uma maior liberdade na formulação das questões, facilitando deste modo a comunicação;
- Faculta a recolha de dados relevantes para a investigação que não estão disponíveis em fontes documentais;
- Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, comportamentos, podendo o entrevistado ser observado no que diz e como diz.

A entrevista apresenta, contudo, algumas limitações ou desvantagens, tais como:

- Possibilidade de o entrevistador ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo entrevistado;
- Retenção de alguns dados importantes, receando que a sua identidade seja comprometida;
- Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.

Segundo Marconi e Lukatos (1985:176) a preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa, requerendo tempo e exigindo algumas medidas, tais como:

- Deve ser planeada tendo em conta o objectivo a ser alcançado;
- O entrevistador deve conhecer previamente o entrevistado, com o objectivo de conhecer o envolvimento deste com o assunto;
- A hora e o local devem ser marcados com antecedência, de forma a assegurar a exequibilidade da entrevista;
- O entrevistador deve elaborar previamente um guião com as questões importantes a serem colocadas.

Os objectivos da entrevista, para além de obterem informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema, são descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las, conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os factos sejam, compreender a conduta das pessoas através dos sentimentos e anseios, inferir qual a conduta que a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações.

É igualmente importante que, desde o primeiro contacto e até ao final da entrevista, se estabeleça uma conversação amistosa, explicitando a finalidade da pesquisa, o seu objectivo, a relevância e a importância da colaboração do entrevistado. Deve procurar-se manter o controlo da entrevista, evitando a formulação de perguntas

que sugiram resposta. O registo deve ser feito recorrendo, tanto quanto possível, às palavras utilizadas pelo entrevistado, tornando-se para isso de grande utilidade a utilização de um gravador, caso não haja oposição do uso deste por parte do entrevistado. As respostas de uma entrevista devem atender a determinados requisitos: validade, relevância, especificidade e clareza, cobertura de área, profundidade e extensão. De acordo com o propósito da nossa pesquisa, optámos pela entrevista associada à observação participante.

No que diz respeito à análise documental Lüdke e André referem que esta é uma técnica de recolha de dados bastante valiosa, porque permite completar as informações obtidas por outras técnicas ou revelar aspectos novos sobre a pesquisa.

De acordo com Caulley, 1981 (ct. por Lüdke e André 1986:38) «a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse», sendo o seu uso apropriado em, pelo menos, três situações: quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de recolha de dados, tais como a entrevista, o questionário ou a observação e quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

Para Best, 1972 (ct. por Lakatos e Marconi:159) a análise e interpretação dos dados «representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação» e é realizada em três níveis: interpretação, explicação e especificação. A fim de proceder à análise e interpretação dos dados tivemos em consideração um planeamento elaborado da pesquisa e uma abordagem adequada.

No que concerne a utilização de documentos na pesquisa Guba e Lincoln, 1981 (ct. por Lüdke e André 1986:39) referem várias vantagens, entre as quais se destacam:

- Podem ser consultadas sempre que se pretenda, sendo fontes estáveis e ricas;
- Constituem uma «fonte natural» de informação sobre a realidade que se pretende estudar;
- São de baixo custo, requerendo apenas atenção por parte do entrevistador a fim de seleccionar e analisar os dados mais relevantes para o seu estudo.

Após termos procedido à selecção das técnicas de recolha de dados, torna-se necessário especificar os procedimentos metodológicos necessários à sua aplicação.

## 2-Procedimentos Metodológicos

O tipo de entrevista que adoptámos na nossa investigação foi a entrevista semi-estruturada. Com o objectivo de recolher os dados necessários ao nosso objecto de estudo foram realizadas cinco entrevistas: à docente de Educação Especial, ao Director de Turma da aluna, ao pai e Encarregado de Educação desta, à aluna e à auxiliar de acção educativa a exercer funções na Biblioteca (local onde a aluna exerce algumas funções no período em que não se encontra a frequentar as aulas). Antes da realização das entrevistas, os entrevistados foram devidamente elucidados sobre a finalidade destas e a aplicação a dar às suas intervenções, tendo-lhes igualmente sido assegurado o anonimato. O local e a hora para a realização das entrevistas foram escolhidos de forma a interferir, o menos possível, com o quotidiano dos entrevistados, motivo pelo qual se escolheu o local de trabalho/estudo dos mesmos, tendo sido previamente pedida autorização ao Director do Agrupamento de Escolas e ao pai da aluna.

No sentido de assegurar o conteúdo das declarações optámos, em todas as situações, com excepção da conversa que tivemos com a aluna, por gravar as entrevistas, após nos termos assegurado que não havia qualquer oposição por parte de nenhum dos entrevistados, o que permitiu efectuar posteriormente uma análise rigorosa das informações que nos foram facultadas. Na entrevista ocorrida com a aluna, optámos por um diálogo informal e casual na biblioteca, onde esta se encontra por vezes, conforme já tivemos oportunidade de referir anteriormente.

Os objectivos que presidiram à elaboração das entrevistas foram os seguintes:

- Perceber se a escola contempla a dimensão da Transição para a Vida Activa (T.V.A);
- Identificar as características do Programa de T.V.A a nível da escola;
- Identificar os critérios de selecção dos alunos inseridos no Programa;
- Perceber o modo como a escola se organiza no sentido de contribuir para a promoção pessoal e social dos alunos inseridos no Programa de T.V.A ;
- Conhecer a opinião de alguns agentes educativos (professor representante da turma em que a aluna está inserida, desde o início do 3º ciclo e auxiliar de acção educativa com quem a aluna contacta de uma forma mais próxima) acerca do processo;

- Conhecer a opinião do Encarregado de Educação da aluna sobre a forma como a escola aplica o Programa de T.V.A;
- Conhecer as expectativas da aluna relativamente a uma ocupação futura, com vista à sua integração na vida activa.

A análise documental irá privilegiar documentos de tipo oficial, nomeadamente o Regulamento Interno da Escola, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Turma, o Processo Individual da Aluna e o Plano Educativo Individual e visa obter uma melhor caracterização da situação educativa da aluna portadora de deficiência mental que integra a nossa amostra e a forma como a escola se organiza para dar resposta às suas necessidades educativas especiais.

A fim de expormos os elementos da pesquisa que nos propusemos fazer, procuramos ser precisos, objectivos e concisos. Optamos pela forma de relato, iniciando o mesmo com a apresentação da problemática à qual se destina o nosso estudo, passamos de seguida para a natureza da amostra/técnicas de recolha de dados, analisamos depois os resultados e, por fim, elaboramos uma conclusão destes.

### **3 – Métodos e técnicas de tratamento de dados**

No sentido de apresentar os dados de forma clara e coerente torna-se necessário rever as ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, podendo surgir novas ideias neste processo. O uso das abordagens qualitativas suscita uma série de questões éticas decorrentes da interacção do pesquisador com os sujeitos pesquisados. No sentido de contornar este problema deve ser feito um pedido de consentimento aos informantes para a realização da pesquisa. As outras questões residem na possível manipulação dos sujeitos, que podem assumir uma atitude de resistência a qualquer tipo de pesquisa e a garantia de sigilo das informações. Na situação da entrevista, a garantia de anonimato é particularmente relevante, na medida em que pode favorecer uma relação de dados que poderão comprometer o entrevistado, caso a sua identidade não seja garantida. Para além das questões de natureza ética existem várias outras, destacando-se a da subjectividade do pesquisador, o que pode afectar directamente a validade do estudo. Sobre esta questão somos de opinião que, dada a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, deve-se tentar controlar a subjectividade e clarificar,

de início, os critérios utilizados para a selecção de dados, a observação das situações e a entrevista das pessoas.

De acordo com o esquema geral do nosso trabalho os dados recolhidos através das entrevistas e da análise de documentos foram objecto de uma análise qualitativa. Esta análise qualitativa foi possível através do recurso à técnica de análise de conteúdo.

Miles e Huberman (ct. por Hébert, Goyette e Boutin, 1990:118) definem a fase de tratamento de dados como «a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões», o que faculta, entre outros, a garantia da utilização directa dos dados no relatório final.

Para Patton, 1980 (ct. por Lüdke e André, 1986:42) «a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correcta.»

Krippendorff, 1980 (ct. por Lüdke e André, 1986:41) define a análise de conteúdo como uma «técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto». Para o autor esta técnica pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Krippendorff refere ainda que este processo de descodificação de mensagens implica que o investigador utilize não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experimental onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O processo de análise de conteúdo inicia-se com a decisão sobre a unidade de análise.

Para Quivy e Campenhoudt (1992: 224) «a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do discurso e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento». Como principais vantagens da técnica de análise de conteúdo Quivy e Campenhoudt apontam as seguintes:

- Obriga o investigador a manter distância relativamente a interpretações espontâneas ou pessoais;
- O objecto de estudo é um documento escrito, o que permite ao investigador um maior controlo sobre o seu trabalho de investigação;

No que concerne a técnica de análise de conteúdo procedemos a uma análise temática baseada no enquadramento teórico que determinou as dimensões a analisar nas entrevistas, bem como as principais questões formuladas no Guião. Desta forma, foram referidos os objectivos envolvidos na elaboração das entrevistas, já anteriormente elencados.

Na apresentação dos nossos dados de pesquisa optámos por um sistema narrativo e, dentro deste, pela elaboração de relatórios, que nos permitiram um registo escrito dos dados, com recurso a uma linguagem da vida quotidiana e no qual assinalámos a nossa percepção dos acontecimentos, em função do seu quadro de referência teórico, das suas dúvidas e do desenrolar da investigação. Concomitantemente, recorremos a uma observação participante de forma activa, que nos permitiu uma recolha de dados sobre acções, opiniões e perspectivas, a fim de compreender um meio com o qual não estávamos familiarizados, mas em que nos fomos integrando progressivamente nas actividades das pessoas que o vivenciam. O nosso objectivo primordial foi identificar princípios gerais a partir da exploração de situações particulares.

## CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

### **1 – Caracterização da aluna e sua família**

A Ana (nome fictício) nasceu de cesariana, numa Unidade Hospitalar, após uma gravidez planeada, assistida e que decorreu normalmente. Teve uma evolução normal, não havendo problemas de saúde a salientar. Deu entrada num Jardim de Infância aos cinco anos, em regime parcial (três vezes por semana). Por volta desta idade e dado verificar-se um comprometimento a nível de linguagem oral foi sugerida, pelo pediatra, uma consulta de neurologia, tendo feito um T.A.C., o qual foi inconclusivo. Aos sete anos transitou para uma Escola Básica de 1º ciclo, onde lhe foi feita uma observação nas várias áreas de desenvolvimento, verificando-se insistência por parte da professora, num défice sobretudo a nível de linguagem expressiva, mais significativo ao nível da articulação, com referência também a algum atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo, psicomotricidade fina, comportamento e socialização. Revelava dificuldade no cumprimento de regras, pouca persistência e dispersão nas tarefas, que executava de forma desajeitada. A pedido dos pais foi feita uma avaliação psicológica, que indicou a presença de uma deficiência mental de grau ligeiro. A Ana passou a usufruir de apoio pedagógico trissemanal por parte do ensino especial, com a duração de duas horas e trinta minutos por sessão, passando a ser elaborado um Programa Educativo Individual todos os anos.

Com base no Relatório de Observação Psicológica, a deficiência mental ligeira de que é portadora, manifesta-se num atraso de desenvolvimento global. Esta condição acarreta um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, afecta o funcionamento e adaptação a nível das competências sociais, de comunicação e linguagem, do raciocínio lógico, da compreensão, do vocabulário, da motricidade fina, da autonomia, da regulação emocional e de alguns tipos de memória, nomeadamente a memória de trabalho. Apresenta hiperactividade que se traduz numa movimentação excessiva dos pés, movimentos quando está sentada e atitudes como andar pela sala em situações em que é desadequado fazê-lo, falar em excesso e dificuldade em dedicar-se tranquilamente a actividades de ócio, com mudança frequente de uma para outra actividade e tentativas frequentes de chamar à atenção. Evidencia ainda impulsividade, que se manifesta na dificuldade em esperar pela sua vez e interromper as conversas ou

actividades dos outros, dificuldades estas que acarretam efeitos negativos a nível emocional. A Ana possui baixa auto-estima, ansiedade em situações de avaliação e alguns sentimentos de frustração.

A Ana manteve-se seis anos no 1º ciclo, após os quais transitou para uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo aos treze anos de idade, não tendo o encarregado de educação anuído na proposta de integração da sua educanda num currículo alternativo. Quando iniciou o 2º ciclo foram-lhe aplicadas várias medidas do regime educativo especial, como adaptações curriculares, condições especiais de avaliação e intervenção directa por uma docente de educação especial. Quando iniciou o 3º ciclo passou a frequentar a escola em regime de Currículo Especial Próprio/frequência por disciplinas. Actualmente frequenta o 8º ano e tem dezoito anos de idade.

Baseando-nos no Perfil de Funcionalidade do Aluno podemos referir que a Ana apresenta limitações, mais ou menos acentuadas, em funções mentais específicas, nomeadamente da atenção, memória, controlo psicomotor e coordenação óculo-manual, regulação e amplitude da emoção. É, porém, no domínio das funções cognitivas de nível superior (tomada de decisão, pensamento abstracto, planeamento e execução de planos e flexibilidade mental), nas funções mentais referentes à linguagem oral (formulação, ordenação, debate de ideias, reflexão) e escrita (erros ortográficos de diferentes tipologias, não aplicação de regras gramaticais) leitura e funções do cálculo (resolução de problemas simples e complexos), que se registam dificuldades muito significativas. A nível de realização de tarefas múltiplas as dificuldades são acentuadas, revelando igualmente dificuldade no âmbito da rotina diária, mais concretamente na realização de acções coordenadas simples ou complexas, de modo a poder planear, gerir e responder às exigências das tarefas e das exigências do dia-a-dia, nomeadamente na administração do tempo e no planeamento das actividades individuais ao longo do dia. As áreas de intervenção específica de educação especial são a nível de Língua Portuguesa (expressão oral, leitura e comunicação escrita) e de Matemática (funcional), com a frequência de uma hora e trinta minutos semanais.

A Ana é filha única de um casal cujos pais possuem como habilitações académicas o nível superior de escolaridade (Licenciatura) e secundário (12º ano), tendo a progenitora deixado de exercer uma profissão quando foi revelado o diagnóstico de deficiência mental. O pai é nosso colega de trabalho, tendo em anos anteriores exercido funções no mesmo local que a filha frequenta e revela uma certa fragilidade e desgaste físico e emocional. Aquando do contacto estabelecido no sentido de permitir que a filha

nos servisse de objecto de estudo no trabalho que nos propusemos elaborar, deu de imediato o seu consentimento e disponibilizou-se prontamente para colaborar.

Os pais interessam-se pela vida académica da aluna, valorizam os seus progressos e estão disponíveis para lhe dar todo o apoio necessário.

## **2 – Caracterização da escola e do meio envolvente**

A escola que pretendemos caracterizar está incluída num Agrupamento de Escolas situadas nas freguesias de Canidelo e S. Pedro de Afurada, no concelho de Vila Nova da Gaia, do qual fazem parte dois Jardins de Infância, sete Escolas Básicas de 1º ciclo/Jardins de Infância e uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo (escola sede), a qual se encontra inserida no Projecto Território Educativo de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.). O total de alunos em todo o Agrupamento é de dois mil duzentos e setenta. Frequentam a Escola Básica de 2º e 3º ciclo oitocentos e quarenta e cinco alunos, treze dos quais têm Necessidades Educativas Especiais.

A Escola Básica de 2º e 3º ciclo está localizada na freguesia de Canidelo e é constituída por três pavilhões, um polivalente e balneários. Num dos pavilhões funcionam os serviços administrativos, o Conselho Directivo, a sala dos professores, uma pequena sala de trabalho, a reprografia, os serviços de acção social escolar (S.A.S.E.), a biblioteca, a sala dos Directores de Turma, a sala T.I.C., algumas salas de aula e duas arrecadações. Os outros dois pavilhões destinam-se essencialmente às aulas curriculares, fazendo parte, de um deles, um gabinete destinado aos Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.) e um gabinete reservado ao Plano de Acção Tutorial (P.A.T.). O polivalente é constituído por uma sala multiusos, bufete dos alunos, papelaria, sala de convívio do pessoal não docente, espaço de convívio para alunos e dois gabinetes destinados às técnicas de Intervenção Social (G.I.S.), para além de arrecadações. Os balneários servem como infra-estrutura de apoio às aulas de Educação Física. A escola partilha as instalações da cantina e do pavilhão gimnodesportivo com a Escola Secundária, contígua a esta. No espaço exterior existe um campo de jogos e dois espaços adaptados para a prática da educação física. Existem ainda duas salas de aula amovíveis, destinadas a duas turmas de percursos curriculares alternativos.

A nível de recursos pedagógico-didácticos salientam-se os Serviços Especializados de Apoio Educativo, constituídos por um grupo de Educação Especial,

serviços de Psicologia e Orientação e os serviços de Acção Social Escolar, a Biblioteca/Centro de Recursos Educativos, um Laboratório de Matemática, uma sala multiusos, uma sala T.I.C., equipamento audiovisual (retroprojector e tela de projecção) em cada sala e dois quadros interactivos.

A nível de recursos pedagógico-sociais destacamos o gabinete de Intervenção Social (G.I.S.), dinamizado por quatro técnicas que prestam apoio ao Projecto T.E.I.P. - uma psicóloga que desempenha funções de animadora cultural, duas assistente sociais e uma terapeuta da fala.

Relativamente aos recursos humanos, num universo de cento e oitenta e dois professores, cento e vinte pertencem ao Quadro de Escola, trinta e nove ao Quadro de Zona Pedagógica e vinte e três são contratados. A nível de pessoal administrativo seis pertencem ao Quadro de Escola e cinco são contratados. No que respeita os auxiliares de acção educativa doze pertencem ao Quadro de Escola, nove são contratados e dois são tarefeiros.

Quanto aos Jardins de Infância e Escolas de 1º ciclo, duas delas estão situadas em zonas de tradição piscatória, uma na margem esquerda do rio Douro, junto à foz e a outra numa zona próxima do nó que dá acesso à Ponte da Arrábida e, concomitantemente, à auto-estrada, pertencendo à freguesia da Afurada. São constituídas por pavilhões contendo seis salas de aula, quatro das quais destinadas ao 1º ciclo e as restantes, ao Jardim de Infância, biblioteca/ludoteca, cozinha, refeitório, sala de professores e arrecadações. Uma das escolas possui um gabinete médico, um gabinete de Direcção e uma sala de aula destinada a apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais e/ou aulas de informática. Ambas as escolas possuem espaços de recreio.

As restantes Escolas Básicas de 1º ciclo e Jardins de Infância pertencem à freguesia de Canidelo e têm uma tipologia semelhante às anteriormente descritas. Há no entanto a salientar o facto de uma ser parte integrante de um pólo educativo, constituído pelo Jardim de Infância, a Escola Básica do 1º ciclo, a Escola Básica do 2º ciclo e a Escola Secundária. A outra Escola Básica de 1º ciclo e Jardim de Infância é composta por três sectores, um dos quais foi cedido à Cercigaia. Por último há a referir a existência de dois Jardins de Infância que funcionam isoladamente, não estando portanto agregados a Escolas Básicas de 1º ciclo.

O Agrupamento de escolas no qual a Escola Básica de 2º e 3º ciclo está inserida estabelece parcerias com várias entidades, entre as quais se destacam a Assistência

Médica Internacional (A.M.I.), a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (A.P.A.V.), a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (A.P.P.A.C.D.M.), Associações de Pais, um Centro de Saúde, um Centro de Reabilitação, um Instituto de Reinserção Social e duas Juntas de Freguesia.

Tal como já foi anteriormente mencionado, as escolas constituintes do Agrupamento estendem-se por duas freguesias: S. Pedro de Afurada e Canidelo. S. Pedro de Afurada é uma povoação ribeirinha, situada na foz do rio Douro e caracterizada pela sua tradição piscatória, o que lhe confere características muito próprias, nomeadamente uma acentuada religiosidade. Estende-se por 1 km. de área e conta com três mil quatrocentos e quarenta e dois habitantes. A taxa de analfabetismo ronda os 12,5%, afectando principalmente a população mais idosa.

A freguesia de Canidelo possui 8,05 km. de área e vinte e três mil setecentos e trinta e sete habitantes. Orientada para o rio Douro e para o Oceano Atlântico, de uma freguesia agrícola, Canidelo transformou-se numa freguesia dormitório. Existem basicamente dois pólos habitacionais distintos, um dos quais é constituído maioritariamente por vivendas e condomínios fechados junto à orla marítima e outro por bairros sociais que realojaram famílias provenientes de «ilhas». Devido a possuir acessibilidades que a ligam à cidade do Porto em poucos minutos, Canidelo tem sofrido uma explosão demográfica e um assinalável crescimento do seu parque habitacional, o que tem causado uma enorme pressão sobre as escolas, nomeadamente a Escola Básica de 2º e 3º ciclo. Em termos de economia dominam actualmente o comércio, serviços e algumas pequenas indústrias.

Segundo o trabalho «Diagnóstico Social – Concelho de Vila Nova de Gaia», publicado em 2004 pela Câmara Municipal, tanto o concelho de Canidelo como o de Afurada caracterizam-se por um baixo nível de escolaridade da população activa, situada na esmagadora maioria no ensino básico, havendo a registar um reduzido número de licenciados e uma quase ausência do nível médio de escolaridade. O baixo índice de escolarização provoca rupturas na empregabilidade, o que tem vindo a ser compensado pela imigração e se traduz num desemprego de longa duração crescente.

O «Plano de Desenvolvimento Social» apresenta como causas da existência de bastantes famílias problemáticas os rendimentos muito baixos, a má gestão de recursos, a falta de formação/educação, dependências várias, desemprego, violência doméstica, desresponsabilização familiar, gravidez na adolescência e falta de recursos financeiros da comunidade e das famílias.

## CAPÍTULO III – OBSERVAÇÃO DIRECTA INTENSIVA

A fim de procedermos à recolha de dados necessários para o estudo da problemática que nos propusemos abordar, procurámos obter informação junto dos vários intervenientes responsáveis pelo processo de formação da aluna que nos serviu de base de estudo para a elaboração do nosso trabalho de pesquisa. Neste âmbito, recorremos a entrevistas semi-estruturadas, dado considerarmos um instrumento básico para a recolha de dados e também pela relação de interacção que ela propicia. Os sujeitos entrevistados foram os seguintes: a docente de educação especial que tem vindo a dar apoio à aluna desde o início do 2º ciclo, o director de turma, o encarregado de educação, a aluna e a auxiliar de acção educativa que se encontra ao serviço na biblioteca. Em todas as situações foram pré-definidos Guiões das Entrevistas que constam dos Anexos do nosso trabalho.

### **1 – Entrevista à docente de Educação Especial**

A nossa primeira entrevista foi dirigida à docente de Educação Especial, a qual nos deu a conhecer que a escola contempla o Programa de Transição para a Vida Activa (T.V.A.), embora não haja grande prática para efectuar essa transição de forma estruturada, conforme previsto no Decreto-Lei nº 03/2008, motivo pelo qual não existem critérios definidos no que diz respeito a esta problemática. Não obstante, e de acordo com a docente, são tomadas todas as medidas necessárias, no sentido de integrar, em determinadas Instituições, alunos com deficiência mental leve/moderada e outras problemáticas. Outros factores tidos em consideração no processo de integração são a idade cronológica do aluno, a desmotivação face à escola e a constatação, por parte dos docentes do ensino especial e regular, de que foram esgotados todos os recursos disponíveis ao nível das diversas áreas.

Fomos informados acerca dos objectivos do Programa de T.V.A., os quais são contribuir para a promoção da autonomia pessoal e social do aluno, preparar para a integração deste na comunidade e providenciar para uma possível inserção no mercado de trabalho. Os alunos que frequentam a escola em regime de currículos específicos individuais são normalmente encaminhados para o Centro de Actividades Ocupacionais (C.A.O.) da Cercigaia ou para a A.P.P.A.C.D.M. Os alunos que evidenciam mais

competências, sobretudo os que revelam perspectivas de vida mais autónoma e que se prevê poderem vir a desempenhar uma profissão, são encaminhados para o Centro de Reabilitação da Granja, onde se procede a uma avaliação inicial, face ao resultado da qual o Centro determina a resposta mais adequada. Antes porém, de se proceder ao encaminhamento do aluno para uma das Instituições acima referidas, é necessário que a idade deste seja igual ou superior a treze anos e que frequente a escola, em princípio, em regime de Currículo Específico Individual.

Embora os responsáveis pelo Programa de T.V.A. sejam o docente de Educação Especial e o encarregado de educação, dado que, caso não haja anuência por parte deste, a escola não procede à implementação do Plano Individual de Transição (P.I.T), é igualmente necessária a interveniência de outros agentes educativos, como sendo o aluno, os professores do Conselho de Turma e os auxiliares de acção educativa. A colaboração do encarregado de educação é de primordial importância, na medida em que se considera relevante dar continuidade a nível das áreas previamente definidas, ao trabalho que está a ser desenvolvido com o aluno na escola. No P.I.T. são contempladas diversas áreas e, teoricamente, este plano deverá prever a transição para a vida activa.

Os recursos humanos de que a escola dispõe para desenvolver a autonomia pessoal e social destes alunos são os professores do Conselho de Turma, o docente de Educação Especial e os auxiliares de acção educativa.

Relativamente aos recursos materiais a escola não possui estruturas/espço físico disponível, que permita a implementação de actividades inseridas na rotina diária, como por exemplo fazer uma cama, pôr a mesa ou confeccionar refeições simples.

No que concerne o desenvolvimento da autonomia social, a escola procura desenvolver actividades promotoras, embora os recursos sejam muito limitados. Este desenvolvimento implica a existência de uma colaboração activa por parte da família. No que respeita o encaminhamento do aluno para uma formação profissional fomos informados que já foram feitas em anos anteriores, ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91, algumas experiências com alunos em regime de Currículo Alternativo, designadamente ao nível de uma oficina, um cabeleireiro e uma papelaria.

## **2 – Entrevista ao Director de Turma**

Questionado acerca do grau de participação/envolvimento dos professores do Conselho de Turma na implementação do programa de T.V.A., no caso da aluna que nos serviu de objecto de estudo, fomos informados que na área curricular não disciplinar de Formação Cívica, da responsabilidade do Director de Turma, é feita uma abordagem ligeira ao tema, no âmbito de uma actividade anual, a nível de escola «Feira das Profissões» e que conta sobretudo com a participação dos alunos do 3º ciclo. Inserido na motivação para a adesão à actividade, o professor procede a uma auscultação acerca de uma profissão futura dos alunos e, no caso da Ana, fomos informados que as expectativas da aluna a este respeito orientam-se no sentido de desenvolver um trabalho numa biblioteca, local na escola que frequenta com regularidade e no qual lhe são destinadas pequenas tarefas, pelo que o ambiente já lhe é familiar. Foi-nos igualmente informado que um dos conteúdos programáticos da disciplina de Geografia contempla as várias actividades económicas e profissões, tema este que funciona de trampolim para o tratamento do leque de oferta do mercado de trabalho junto dos alunos.

Relativamente ao apoio no trabalho com a aluna, por parte da equipa de Educação Especial, este considera que houve o apoio necessário. No início do ano lectivo foi elaborado o P.I.T. pela docente de Educação Especial e dado a conhecer aos professores do Conselho de Turma; em simultâneo, foram fornecidas instruções relativas ao processo de avaliação e atitudes comportamentais da aluna, com particular enfoque para a problemática da hiperactividade. Considera que existe articulação não apenas a nível destes serviços, mas também dos professores e do encarregado de educação, o que contribui para que a Ana se sinta feliz na escola e fomente a sua sociabilidade.

Quanto às principais dificuldades sentidas a nível de trabalho com a aluna, foi dado particular relevo aos problemas de carácter comportamental, nomeadamente hiperactividade, défice de concentração, lentidão na execução das tarefas, bem como à dificuldade em adaptar os conteúdos curriculares à aluna e em facultar-lhe o apoio que ela necessita, dado que deveria beneficiar de um apoio individualizado em todas as disciplinas, o que não se verifica, devido ao elevado número de alunos na turma.

No que respeita a promoção do desenvolvimento da autonomia pessoal e social da Ana, o professor é de opinião que existe alguma exigência a nível académico e

comportamental, designadamente quanto à pontualidade o que, na sua opinião, contribui para fomentar a autonomia da aluna.

No que concerne o futuro da Ana, as principais preocupações são no sentido de questionar se esta, quando concluir o 9º ano de escolaridade com vinte anos, será capaz de desenvolver uma actividade adaptada às suas competências.

### **3 – Entrevista ao Encarregado de Educação**

De início pretendemos saber a regularidade com que este acompanha a vida escolar da sua educanda, tendo-nos sido informado que em anos anteriores, quando requeria uma entrevista junto do Director de Turma com a intenção de se inteirar sobre a evolução da aluna, fazer algum pedido ou dar alguma sugestão, percebeu que «nada mudava», que os seus pedidos não eram atendidos, pelo que deixou de o fazer, passando nos anos mais recentes a comparecer apenas quando solicitado, embora se mostre disponível a comparecer.

Admite ter conhecimento das medidas implementadas pela escola para a sua educanda, que se reflectem no estudo por disciplinas, apoio semanal de um bloco e meio pela docente de Educação Especial e adaptações curriculares. Quanto ao apoio específico pelos professores da turma em tempo extra-curricular e apesar de ter envidado esforços junto do Conselho Directivo no sentido que essa componente esteja integrada no horário daqueles, tal continua a não ser tomado em conta, motivo pelo qual a aluna continua a não usufruir dos referidos apoios.

Considera que foi devidamente esclarecido acerca do Programa elaborado pela escola, para a Ana. No seu entender, entre os elementos do Conselho de Turma existe um que, dado a aluna não se encontrar em regime de currículo alternativo, devido à não anuência por parte do encarregado de educação por considerá-lo estigmatizante e extremamente limitativo, não tem em conta as reais capacidades da aluna e não procede às adaptações curriculares na sua disciplina, em conformidade com as suas capacidades, pelo que considera que o grau de exigência nessa disciplina é demasiado elevado. Admite ter tomado parte activa na elaboração do Programa Educativo Individual da sua educanda, tendo colaborado inclusive com a apresentação de algumas sugestões, embora, na sua opinião, a concretização deste por escrito tivesse sido tardia. Dadas as limitações a nível de coordenação motora da Ana, associadas a falta de reflexos e

lentidão na tomada de decisões, sugeriu a criação de um Clube ligado a actividades físicas, o qual, para além de desenvolver as competências em défice, contribuiria também para estimular a aluna em termos de interacção com o grupo, pedido este que nunca foi tido em consideração.

Quanto ao grau de satisfação relativamente ao trabalho desenvolvido pela escola, considera que «não é fácil fazer mais», embora admita ter conhecimento de escolas em que a elaboração dos horários é feita, no início do ano lectivo, de modo a assegurar o apoio extra-curricular pelos professores das disciplinas, no caso dos alunos que se tem conhecimento prévio da necessidade deste tipo de apoio.

No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia pessoal e social da Ana, é de opinião que a aluna não tem vindo a ser trabalhada a este nível, assumindo que a sua educanda não é autónoma nem está preparada para a vida activa. Não atribui, porém, grande responsabilidade dessa faceta à escola, considerando que nesta tem de ser dada prioridade aos assuntos académicos. Não obstante, o seu parecer é que a escola poderia contribuir para desenvolver essas competências, solicitando a aluna para desempenhar pequenas tarefas, de acordo com o seu défice cognitivo e as limitações a nível de coordenação motora. Admite ainda que em casa também não é proporcionado um ambiente promotor do desenvolvimento da autonomia da aluna.

No que respeita as expectativas em relação à Ana em termos de transição para a vida activa e possível integração num mercado de trabalho, o pai exprime a sua opinião referindo ter «mais desejos do que expectativas» e que, atendendo às duas vertentes deficitárias que acarreta, tem muita dificuldade em conceber que a aluna possa vir a desempenhar alguma tarefa. Todavia e quando concluir o 9º ano com vinte aos de idade, tentará descobrir algum tipo de formação profissional à qual ela tenha hipótese de corresponder minimamente. Mostrou contudo vontade em que a escola lhe facultasse algum tipo de trabalho, sob supervisão, no qual se sentisse útil, mencionando como exemplo o desempenho de algumas tarefas na reprografia ou no bufete. A escolha deste local prende-se prioritariamente com o facto de ser um meio que lhe é familiar e onde estaria protegida.

#### **4 – Entrevista à aluna**

Dado que a Ana frequenta o 8º ano em regime de disciplinas, como já referimos anteriormente, pretendemos saber o local e o modo como ocupa o tempo no período correspondente à restante componente lectiva, tendo-nos a aluna informado que vai para a biblioteca, onde ajuda em pequenas tarefas, tais como recolher livros e colocá-los em cestos próprios para posteriormente serem arrumados nas prateleiras devidas, limpar mesas, caixilhos de janelas ou limpar o chão, tarefas estas que gosta de executar. Se lhe fosse dado escolher outro tipo de ocupação «fazia as mesmas coisas», justificando que está habituada e sustentando que gosta de as realizar. Gosta de trabalhar neste local porque lhe é familiar, dado que é nele que ocupa alguns períodos de tempo sem aulas desde o 5º ano e também devido a conhecer bem a auxiliar que exerce lá funções e com quem criou laços de empatia desde o início.

Pretendemos igualmente saber se contribui de algum modo nas tarefas diárias em sua casa, ao que a Ana nos revelou que faz a cama com a ajuda da mãe e, por vezes, ajuda a limpar o pó, acrescentando que não efectua outras tarefas devido a considerá-las de difícil execução. Quisemos saber concretamente o tipo de tarefas que considera difíceis de executar, tendo-nos sido dado como exemplos pôr a mesa ou lavar a louça, apresentando como justificação o medo que algum objecto se parta e que a mãe lhe ralhe, justificação que invocou frequentemente. Tivemos ainda conhecimento que em casa usufrui da ajuda constante, sobretudo por parte da mãe, para efectuar tarefas básicas como preparar o lanche ou o pequeno-almoço, servir-se à mesa ou cortar os alimentos.

Em relação às suas perspectivas futuras, foi peremptória ao afirmar que apenas pretende concluir o 9º ano e, após a sua conclusão, gostaria de trabalhar numa padaria, num supermercado ou num café (mas sem que tenha de fazer uso de um tabuleiro, pois insiste ter receio de deixar cair o seu conteúdo e, conseqüentemente, que lhe ralhem).

#### **5– Entrevista à auxiliar de acção educativa**

Ao contactarmos a auxiliar de acção educativa a exercer funções no local onde a aluna ocupa a maior parte do seu tempo quando se encontra na escola sem frequência de aulas, tivemos como principal intenção obter informação sobre a existência (ou não) de

evolução da Ana a nível atitudinal e de empenho ao longo dos vários anos que frequenta a biblioteca. Relativamente a este aspecto foi-nos comunicado que a aluna evidenciou uma progressão significativa a nível de relacionamento interpessoal, empenho e sentido de organização. É mais afável no trato, mais obediente no cumprimento das tarefas e menos impulsiva. Manifesta vontade em ajudar, embora efectue maioritariamente o que lhe apetece e não o que lhe é destinado. É cuidadosa com o espaço e o material que manuseia, assídua e pontual. Tem vindo igualmente a verificar-se um desenvolvimento progressivo a nível de auto-regulação de comportamentos.

## CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A selecção desta problemática como objecto do nosso estudo, facultou-nos uma análise aprofundada, a partir de um caso individual, de uma temática que consideramos de importância extrema para as experiências de vida de jovens com deficiência mental, bem como dos seus familiares directos. Através do trabalho de investigação que tivemos de proceder junto dos agentes envolvidos no processo educativo de jovens com deficiência mental, foi-nos dado constatar que as medidas tomadas neste contexto se encontram apenas em fase embrionária, havendo portanto um longo caminho a percorrer. Muitos são os entraves físicos e humanos com que nos deparamos, quer por desconhecimento, quer por falta de recursos físicos, quer ainda por lacunas legislativas. No decurso do nosso trabalho tivemos uma percepção diferente destes jovens, na medida em que nos aproximámos e envolvemos com a realidade do seu quotidiano e o dos seus familiares, tantas vezes incompreendidos por uma sociedade que os ostraciza e ignora ou não dá respostas adequadas e atempadas às suas necessidades, medos e anseios.

A fim de elaborarmos este projecto de investigação realizámos uma consulta bibliográfica que nos permitiu o contacto com as mais recentes investigações acerca dos conceitos abordados ao longo do mesmo, nomeadamente a deficiência mental, os currículos funcionais e a temática referente à Transição para a Vida Activa.

O problema com que os jovens em geral se deparam na fase final de escolaridade e ao qual a sociedade frequentemente não é capaz de dar resposta, agudiza-se sobremaneira nos jovens portadores de deficiência mental, já *per si* vulneráveis e dependentes. Não pretendemos apenas restringir-nos ao nosso caso concreto de estudo, mas tendo em conta outras histórias de vida similares com que nos deparamos ao longo da nossa carreira profissional, foi-nos dado constatar que, frequentemente, estes jovens não têm uma percepção da sua própria realidade, nem tão pouco, das suas limitações, de forma a preocuparem-se com o seu futuro. Todavia, os seus familiares directos vivem, desde que se foram apercebendo que algo não estava a decorrer com a devida normalidade, até que viram confirmadas as suas suspeitas por um ou mais profissionais de saúde/educação, momentos de uma lenta agonia, que vai aumentando de proporção à medida que os seus filhos crescem, a deficiência toma contornos mais graves ou não evolui de forma a aumentar-lhes a qualidade de vida

Após o estudo que nos propusemos fazer, chegámos à conclusão que as dificuldades de inserção na vida activa de jovens com deficiência mental estão, em grande parte, associados à inadequação dos currículos e às necessidades actuais e futuras destes jovens, pelo que podemos concluir que a escola não proveu estes alunos com as competências necessárias para a sua inserção na vida activa, parecendo existir um desfazamento entre as competências trabalhadas a nível escolar e as exigências da vida adulta. Com a aproximação do fim da escolaridade esta situação agrava-se, na medida em que deixam de existir de uma forma abrupta as rotinas estabelecidas pela escola, sem que tenha havido uma preparação prévia para estes jovens e as suas famílias ou se tenha proporcionado uma fase de transição/adaptação a uma nova vida. Esta situação torna-se cada vez mais angustiante à medida que se encerra um ciclo nas suas vidas e se inicia um novo ciclo e, particularmente, quando atingem uma idade em que se vêm forçados a abandonar um meio que lhes é familiar e no qual se sentem protegidos, sem terem objectivos de vida definidos e possuírem as competências necessárias que lhes assegurem uma vida autónoma com um mínimo de qualidade.

A vida adulta abrange diversas áreas que estão relacionadas com a vida familiar, as relações com a comunidade, a ocupação dos tempos livres e o mundo do trabalho. A falta de preparação destes jovens, aquando da saída da escola em que estiveram integrados tantos anos, associa-se frequentemente a uma super-protecção da família, o que contribui para a sua pouca autonomia e dificuldade acrescida para uma vivência normal. Atendendo a que uma escola inclusiva deve dar respostas mais adequadas a todos os alunos, independentemente das suas características, esta só é exequível se proporcionar uma saída adequada para os alunos que a frequentam. No nosso entender, a escola deve perspectivar uma vida normalizada a nível de diversas dimensões, tais como: obtenção de casa e constituição de família, obtenção de um ordenado adequado às funções desempenhadas, promoção de relações num ambiente comunitário, organização de actividades estruturadas de ocupação de tempos livres, desenvolvimento pessoal e cuidados de saúde. Estas dimensões contribuem para a construção, por parte destes jovens, de um projecto pessoal de vida que proporcione, tanto quanto possível, a sua autonomia como sujeitos.

O estudo da problemática que nos propusemos realizar tem como principal objectivo contribuir para que dentro da realidade concreta do nosso ambiente de trabalho se implemente um Programa de Transição para a Vida Activa estruturado e eficaz, que possa contribuir para minorar os problemas destes jovens e das suas

famílias, na fase de conclusão da sua escolaridade. Para que tal seja exequível, torna-se necessário averiguar junto dos jovens e das suas famílias as competências e interesses daqueles, de forma a tentar amenizar as dificuldades de emprego e a aceitação de estágios em empresas. Neste sentido, é essencial que as escolas elaborem um Plano de Transição no qual devem participar os membros da escola intervenientes no processo, bem como os pais, os alunos e outros serviços externos à escola, relevantes para a implementação do mesmo. A implementação deste Plano de Transição é, em primeiro lugar, da responsabilidade da escola como instituição mediadora do processo de transição e promotora do sucesso do mesmo.

A inclusão de jovens com deficiência mental é defendida desde a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto; não obstante, deparamo-nos constantemente com uma escola que não reconhece as diferenças e não assegura a igualdade de oportunidades. Constatámos que os currículos destinados aos alunos portadores de deficiência mental não estão em sintonia com a utilidade prática, a idade cronológica nem a promoção da autonomia e socialização do aluno. Torna-se pois, no nosso entender, urgente promover a integração escolar destes alunos, adequando as escolas à implementação de currículos que promovam a sua autonomia e integração social e laboral. É também fundamental promover a formação de professores capazes de elaborar e avaliar os programas educativos, indo de encontro às características específicas de cada aluno, tendo em conta a escola, a família e a comunidade envolvente. Em face do exposto, consideramos necessário direccionar os currículos para os interesses e experiências dos alunos, dotando-os de uma dimensão funcional.

A escola deve, portanto, dar ênfase às competências práticas e funcionais para serem atingidas em situações concretas da vida diária, visando uma maior independência pessoal e social, um desenvolvimento dos aspectos sócio-cognitivos e da autonomia.

Todos temos o direito de desenvolver um projecto de vida, mais concretamente, todos temos o direito de desenvolver as três necessidades universais sistematizadas por Ryan e Deci (2000: 68-78) na teoria da autodeterminação: autonomia, competência e estabelecimento de relações sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. PORTER, G. WANG, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional IIE
- AFONSO, Carlos (1997). *E ... O Depois da Escola?* Saber (e) Educar, 2. Porto: ESEPF. 63-75
- AFONSO, Carlos (2005). *Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com N.E.E.* Saber (e) educar, 10. Porto: ESEPF. 53-66
- ALONSO, Miguel Ângelo Verdugo, BARMEJO, Belén G. (2001). *Atraso Mental – Adaptação social e problemas de comportamento*. McGraw-Hill
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR)*. Lisboa: CLIMEPSI Editores
- AZEVEDO, Joaquim (2005). *Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiências e as empresas*. Encontro Internacional / Educação Especial – Diferenciação: do Conceito à Prática. ESEPF (53-61)
- BAHIA, Sara, LIMA, Rosário (2007). *A promoção da mudança através do desenvolvimento de projectos de vida em Portugal*. Inclusão Social, Brasília. v.2, nº 2 109-115
- BAUTISTA, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- CORREIA, Luís de Miranda (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- COSTA, Ana Maria Bénard et al. (1998). *Currículos Funcionais – Sua Caracterização*. Lisboa: Ministério da Educação (DEB)

COSTA, Ana Maria Bénard (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação e Instituto de Inovação Educacional

*Currículos Funcionais*. (1996) *Manual para Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

HÉBERT, Gabriel Goyette, BOUTIN, Gérald. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Rolo & Filhos – Artes Gráfica, Lda.

LAKATOS; Eva. M., MARCONI, Marina A. (1985). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo – Editora Atlas

KIRK, Samuel, GALLAGHER, James (1987), *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Edições Martins Fontes

LUDKE, Menga A., ANDRÈ, Marli, E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária. Ltda.

MARCONI, Marina, A., LAKATOS, Eva M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

REIS, J. A., PEIXOTO, L. (1999). *A Deficiência Mental – Causas, Características, Intervenção*. Braga: Edições APPACDM – Distrital de Braga

SANTOS, Sofia, MORATO, Pedro. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Especial. Porto: Porto Editora

SERRA, Helena. (2008). *Domínio Cognitivo*. Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Porto: Gailivro 71-101

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Unesco e Ministério da Educação