



**IPBeja**

INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE BEJA

# TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: PERCURSOS REAIS, POSSÍVEIS E DESEJÁVEIS

## ORGANIZADORES

Maria Teresa Santos | Adelaide Espírito Santo | José Pereirinha Ramalho |  
José António Espírito Santo | Maria Cristina Faria | Cesário Almeida | Luís Murta



## **Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis**

**|E-book realizado no âmbito do Encontro Ibérico em Necessidades Especiais|**

(interatividade entre página do índice e títulos)

### **Ficha Técnica**

**Título:** Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis

**Organizadores:** Maria Teresa Santos, Adelaide Espírito Santo, José Pereirinha Ramalho, José António Espírito Santo, Maria Cristina Faria, Cesário Almeida, Luís Murta

**1ª Edição:** julho, 2019

**Design Editorial:** Paula Monteiro - Serviços de Planeamento, Marketing e Comunicação do IPBeja

**Design da Capa:** António Peleja sobre imagem de Paula Monteiro (GICOM, 2015)

**Edições:** IPBeja

**ISBN:** 978-989-8008-39-8

## ÍNDICE

**Nota Introdutória** (p.5)

**I - Inclusão: diferentes ângulos de abordagem** (p.9)

1. **David Rodrigues** - Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão (p.10)
2. **Vítor Cruz** - Inteligência e Educação Inclusiva (p.23)
3. **Elisabete Mendes** - Intervenção Centrada na Pessoa: novos caminhos para a Inclusão (p.37)
4. **Jorge Vilela de Carvalho** - Uma Vida e vários percursos no Desporto (p.48)

**II - Transição para a vida adulta: os caminhos da autodeterminação** (p.63)

5. **Sofia Santos** - Transição para a Vida Ativa: mito ou realidade? (p.64)
6. **Maria Teresa Santos, Adelaide Espírito Santo, José Pereirinha Ramalho, Cesário Almeida, Maria Cristina Faria e José Espírito Santo** - Transição para a vida adulta de jovens que foram abrangidos por currículos específicos (p.76)
7. **Vanessa Neves e José Morgado** - Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar (p.94)
8. **Vanessa Neves e Rute Miroto** - Transição para a Vida Pós-Escolar - Práticas e realidades no CRI do CECD - Mira Sintra (p.102)
9. **Julieta Sanches** - Transição para a vida adulta de pessoas com deficiência intelectual e multideficiência: desafios, riscos e (in)eficácias (p.109)
10. **Bruno Domingos** - O que podia ter sido o fim, foi o princípio (p.114)

**III - Ensino Superior: criatividade, flexibilidade e equidade** (p.121)

- 11. Sara Bahia** - Criatividade na Cultura de Inclusão: Estratégias criativas e flexíveis num Ensino Superior para todos (p.122)
- 12. María-Rosa Oria-Segura** - Procesos de inclusión real de personas con discapacidad en los niveles educativos superiores: apoyos e itinerarios (p.133)
- 13. Alice Ribeiro, Lília Pires e Graça Seco** - O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior (p.147)
- 14. João Garcia e Carla Santos** - Discriminação Positiva no Acesso à Informação, o caso do Centro de Recursos para a Inclusão da Universidade de Évora (p.159)
- 15. Maria Helena Martins, Maria Leonor Borges e Teresa Gonçalves** - Vozes dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: O que pensam? O que sentem? O que desejam? (p.174)
- 16. Adelaide Espírito Santo** - Desafios da Inclusão de uma aluna surda no Ensino Superior (p.187)

## Nota Introdutória

A riqueza e diversidade do programa do **Encontro Ibérico em Necessidades Especiais “Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis”**, que se desenrolou ao longo de 3 dias (28 a 30 de novembro de 2018), só foi possível graças à generosidade e disponibilidade dos oradores convidados que partilharam connosco as suas preocupações, análises e reflexões no domínio da TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.

Reunimos um grupo de académicos de prestígio nacional e internacional (com vasta obra publicada), profissionais (a nível local, regional, nacional e internacional) e pessoas que experienciam quotidianamente os imensos obstáculos impostos pela sociedade. Todos têm como traço comum o trabalho em prol de uma vida digna das pessoas com deficiência (crianças, jovens, adultos).

João dos Santos (1983, p. 139, em *Ensaios sobre Educação – II – O falar das letras*) lembrava-nos precisamente como era fulcral essa dignificação das condições de vida:

“A recuperação tem vários graus, o primeiro e o mais importante dos quais é a condição humana. Para recuperar há que retirar o indivíduo que vive em condições sub-humanas e colocá-lo em condições de vida humana”.

No início do séc. XIX, o trabalho notável do médico Jean Itard com o jovem Victor de Aveyron (a criança selvagem) demonstra-nos, ainda hoje, isso mesmo. Os resultados obtidos nesse processo de educação foram apreciáveis, porque onde outros viam um ser irrecuperável, Itard via um ser humano cujo comportamento poderia ser modificado através de um programa sistemático, baseado numa criteriosa observação.

Dissemos na nota introdutória do programa que o mesmo se apresentava “como espaço privilegiado de partilha e reflexão sobre uma realidade que se quer

**tornar visível e amplificada**, de modo a que a **investigação e a ação atuais sejam foco de análise crítica e de fundamentação** de outros **percursos possíveis e desejáveis**”.

Neste encontro foram explorados diversos temas no âmbito da Educação, vista num continuum do Ensino Básico e Secundário ao Ensino Superior, da Formação Profissional, da Capacitação e Vida em Sociedade.

Precisamos, de facto, de mais investigação e ação nesta área da **Transição Para a Vida Adulta**.

Se a exigência das múltiplas tarefas que a sociedade espera que um jovem adulto realize, são por vezes altamente stressantes, elas podem tornar-se paralisadoras para os jovens com necessidades específicas, como os nossos oradores testemunharam.

Várias são as transições que temos de enfrentar ao longo da nossa vida, muitas são exigentes e complexas e este período é fundamental para a construção da autonomia e autodeterminação, necessárias a todo o ser humano, que encontra realização através das atividades familiares, laborais, sociais e comunitárias e no reconhecimento que lhe é devolvido pela sociedade face aos diversos papéis que desempenha.

Carl Rogers fala-nos do ser humano em **Devir**, em permanente **Atualização** e no caminho para a **Autorrealização e Autenticidade**. Nós afirmamos que para que este caminho se faça, é necessário construir, em comunidade, diversos itinerários com infinitas possibilidades de cruzamento e confluência, de mudança de rumo, de escolhas para um desenvolvimento pessoal e coletivo que não obedece ao formato único, porque é na diversidade que encontramos a nossa semelhança enquanto seres humanos.

A nova legislação para a Educação Inclusiva (DL 54/2018 de 6 de julho) foca-se na aprendizagem de todos os alunos, propõe o abandono de um sistema de categorização por deficiência ou mesmo o conceito de necessidades educativas especiais e convoca toda a comunidade educativa a encarar a inclusão como um desígnio, alicerçado nos princípios orientadores da/o: Educabilidade Universal, Equidade, Inclusão, Personalização, Flexibilidade, Autodeterminação, Envolvimento Parental e Interferência Mínima.

A nossa responsabilidade como instituição formadora na área da Educação/ Formação de profissionais em diferentes campos, não pode deixar de refletir os valores da inclusão atrás enunciados. Não nos interessa apenas a formação técnica, queremos contribuir para o desenvolvimento de pessoas comprometidas com o seu tempo, com forte sentido humanista e ético, mobilizadores na defesa dos direitos humanos, facilitadores de uma ampla participação social nos contextos onde realizam a sua ação.

Pessoas que ao caminharem para a sua Autorrealização o fazem com outros e não por ou contra outros, (só porque são diferentes de nós e os achamos incapazes de sonhar, fazer ouvir a sua voz, decidir sobre a sua vida), num caminho que por vezes desbrava território desconhecido ou inóspito. Será que sempre o conseguimos? É evidente que não.

Como sublinha David Rodrigues (artigo intitulado – “Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição” – publicado na *Revista Educação Inclusiva*, vol.9, nº1, julho de 2018, p.8) “(...) Esta é a perfeição de trabalhar em processos humanos, por definição imperfeitos e em fase de construção e “trabalhos a decorrer”. (...) Trabalhar em Educação e Inclusão é assumir a lógica da possibilidade e não a lógica da certeza”.

Estamos, contudo, certos de que este volume integra um conjunto de artigos que nos ajudarão a pensar e a orientar as nossas práticas educativas, sociais e comunitárias.

Os dezasseis textos recebidos foram organizados em três grandes temáticas, a saber: 1) Inclusão: diferentes ângulos de abordagem; 2) Transição para a vida adulta: os caminhos da autodeterminação; e 3) Ensino Superior: criatividade, flexibilidade e equidade.

Constitui, assim, um objeto complementar ao programa, às apresentações orais e em poster e ao livro de resumos, que permite colocar em evidência diferentes percursos de reflexão e ação num campo em que educação e sociedade terão de encontrar, em conjunto e com criatividade, múltiplas e variadas formas de abordagem.

Os Organizadores,  
Maria Teresa Santos  
Adelaide Espírito Santo  
José Pereirinha Ramalho  
José António Espírito Santo  
Maria Cristina Faria  
Cesário Almeida  
Luís Murta



## **I - Inclusão: diferentes ângulos de abordagem**

## **Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão**

**David Rodrigues**

proandee@gmail.com

Pró-Inclusão – PIN\_ANDEE

### **1. Introdução**

O filósofo Francis Fukuyama publicou em 1992 um livro intitulado “O Fim da História”. Este livro, escrito no rescaldo da queda do Muro de Berlim defendia que o mundo já tinha aprendido a lição. Depois das experiências ditatoriais, depois das guerras mundiais, depois de, segundo o autor, terem sido superadas e tiradas as lições de todo um conjunto de experiências sociais, a humanidade estaria na senda de uma sociedade sem grandes conflitos, sem convulsões e em que os valores da democracia liberal e a economia de mercado seriam inquestionáveis e triunfantes. Desta forma estaríamos perante o fim da história, ou melhor, no fim de uma história esculpida a golpes de enormes antagonismos e conflitos.

Não foram precisos muitos anos para que a ideia do fim da história fosse desafiada. O eclodir dos movimentos fundamentalistas em todo o mundo (dos quais o fundamentalismo árabe foi o que assumiu maior visibilidade) lembrou que, afinal, os conflitos que Fukuyama tinha profetizado como definitivamente resolvidos e extintos, recrudesciam e faziam-se presentes e atuantes. Os movimentos fundamentalistas, acordaram conflitos que, na lógica dos países ocidentais, pareciam definitivamente ultrapassados. Este violento acordar acabou por desencadear novos fundamentalismos dado que as respostas que foram dadas aos movimentos fundamentalistas acabaram, elas próprias, por se enfileirar em valores muito semelhantes aos que procuravam

combater. Veja-se a propósito como os movimentos políticos mais ligados à direita política radicalizaram as suas posições quando procuraram ripostar a movimentos fundamentalistas. Pensamos que não é sequer necessário citar exemplos de países europeus sobre esta dimensão das respostas cuja dimensão chegou a pôr em dúvida se os Direitos Humanos não estariam a ser questionados.

Neste artigo vamos procurar caracterizar o fundamentalismo e discutir como o fundamentalismo se distingue de uma teoria da complexidade. A partir desta distinção falaremos de Inclusão e de como ela se situa perante estas duas realidades. Concluiremos este texto procurando extrair algumas linhas de pensamento que poderão contribuir para entender a premência do desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

## **2. Fundamentalismo**

O termo fundamentalismo cria-se originalmente para designar correntes de pensamento que, inicialmente oriundas do campo religioso, procuravam promover um regresso à pureza das origens, isto é, a encontrar uma “verdade”, “pura”, única e inquestionável. Cabe dizer que, ainda que o termo “fundamentalismo” fosse criado no início do século XX e no âmbito do debate religioso, isso não exclui a existência do pensamento fundamentalista antes do século XX. Esta procura de uma verdade hegemónica existiu (e muito frequentemente...) na História da Humanidade e não só oriunda do campo religioso. Para o âmbito deste artigo interessa-nos realçar que, quando se evoca uma posição fundamentalista, isso significa defender uma posição que se pretende inflexível e que adere a uma única leitura de uma dada realidade. Por exemplo, o fundamentalismo religioso – sobretudo o das três religiões “do livro”

- apresenta os seus textos inspiradores como sendo textos sagrados, inspirados diretamente pela divindade e que por isso devem ter uma leitura literal e não sujeita a diferentes interpretações ou mesmo a leituras que realcem o contexto histórico ou literário em que foram escritos.

Hoje, falamos de fundamentalismo muito para além desta perspetiva religiosa e deparamo-nos com o aparecimento e desenvolvimento de um pensamento fundamentalista que, nunca tendo estado completamente ausente, parece viver presentemente algum florescimento não só no campo religioso, mas também no campo político.

Consideraremos três aspetos fundamentais do pensamento fundamentalista.

O primeiro é a **desvalorização do contexto** em que os fenómenos sociais ocorrem. Tenho designado esta perspetiva por **“presentismo”** no sentido em que só o imediato, o presente, só o visível e o óbvio parecem importar a este pensamento fundamentalista. A famosa resposta do Presidente norte-americano Donald Trump à pergunta o que achava do aquecimento global do planeta é icónica sobre este aspeto. Ele respondeu: *“Eu não me preocupo com isso, quando ficar quente demais, ligo o ar condicionado”*. Não interessa o que está para além do ato imediato, automático, acrítico de “ligar o ar condicionado”. Assim, o fundamentalismo não contextualiza os assuntos em análise. A história não é relevante, as circunstâncias em que o facto ocorre não são relevantes, as polémicas e as diferentes opções são consideradas como uma perda de tempo. Tem sido repetidamente apontado o carácter “anti-intelectual” do fundamentalismo. Ainda recentemente o Presidente do Brasil Jair Bolsonaro, acusou os educadores brasileiros de “intelectuais” sem conhecimento da realidade. Esta luta contra os intelectuais é, no fundo, a afirmação deste

“*presentismo*”, isto é que toda a história, contextualização e debate à volta de um assunto é tempo perdido e impede que sejam tomadas medidas imediatas e eficazes. O debate e o conhecimento são vistos como empecilhos à ação e os processos sociais, económicos, educacionais, etc. são encarados como fenómenos simples, que precisam de uma análise simples, imediata e não complexa.

Um segundo aspeto do fundamentalismo é a **recusa da diversidade**. O fundamentalismo recusa o multilateralismo (isto é, na confluência de múltiplos entendimentos, múltiplas contribuições e perspetivas para entender um fenómeno forçosamente complexo). Desconsidera-se a existência de várias perspetivas de igual dignidade para entender um determinado fenómeno. O fundamentalismo procura um pensamento - “o” pensamento - e desvaloriza todas as outras opiniões que são consideradas erradas. Talvez por este facto o fundamentalismo ande tantas vezes de mãos dadas com regimes e ambientes totalitários e ditatoriais: só é possível impor este pensamento único, a pessoas que pensam diferente, de uma forma autoritária e “musculada”.

A recusa da diversidade assume três pontos importantes: antes de mais a desvalorização e **segregação das pessoas e culturas** que não sejam concordantes com a visão oficial e “fundamental” de um dado fenómeno. Esta segregação e mesmo aniquilação está bem presente em regimes políticos fundamentalistas como os da Coreia do Norte de Kim Jong-un ou das Filipinas de R. Duterte no que respeita às pessoas toxicodependentes, com diferentes identidades sexuais, etc.

Recusar a diversidade implica também a **procura da homogeneidade**. A homogeneidade não pode ser encontrada em humanos a não ser que sobre eles se

exerça uma cultura repressiva. Quer dizer que se quisermos tornar um grupo humano homogéneo isso só pode ser - e aparentemente - conseguido à custa da asfixia das ideias, hábitos, culturas de cada um desses humanos. O fundamentalismo procura a homogeneidade e que essa homogeneidade esteja perfeitamente identificada com “as ideias certas”, isto é, com o ideário fundamentalista. Assim, procurar a homogeneidade é uma forma agressiva de fundamentalismo pela recusa da diversidade biopsicossocial humana e pelo desiderato de impor um código de ideias, de espaço, de tempo, de hábitos, etc. que sejam iguais para todos. Recusa da diversidade reveste-se ainda de outro aspeto que é a **procura de uma determinada perfeição**. A diversidade é considerada pelo ideário fundamentalista como um desvio, uma imperfeição, uma “mistura” confusa de pessoas, ideias e culturas que deveriam estar separadas. Assim, quando se procura a homogeneidade, procura-se uma determinada ideia de perfeição; uma perfeição em que cada pessoa e cada grupo social ocupa o seu lugar, assume o seu papel pré-determinado na sociedade e no mundo. Este assunto é extremamente vasto, mas como exemplo poderíamos considerar a luta pela igualdade de género que em nome de uma sociedade organizada e impermeabilizada à volta dos papéis sociais, remeteu as mulheres para uma subalternidade que hoje consideramos vergonhosa, ao nível da sua participação em todos os aspetos da sociedade, nomeadamente da política. Procurar esta “perfeição” só pode, tal como a procura da homogeneidade, ser conseguida à custa de uma enorme violência simbólica e real.

Um terceiro aspeto do fundamentalismo é a **recusa da complexidade**. É inevitável falar da obra de Edgar Morin (Ref: *“Introdução à Teoria da Complexidade”*) que enunciou e estabeleceu as bases conceptuais da Complexidade. Faz sentido hoje

em dia olharmos o mundo sob a ótica da complexidade por duas razões principais: por um lado vivemos em sistemas sociais com um enorme grau de incerteza e esta incerteza é a principal fonte de complexidade, por outro lado o número de interações que se geram em situações sociais é enorme e são estas interações – e não o número de elementos presentes – que determinam o grau de complexidade. Assim, entendemos melhor a pertinência de uma perspectiva de complexidade quando constatamos a imprevisibilidade dos percursos das sociedades e com um número exponencial de interações que elas geram. Edgar Morin fala de vários princípios da sua teoria da complexidade, mas referir-nos-emos sobretudo a 3 deles:

As **relações sistémicas** que fazem com que múltiplos contextos se entrelacem e estabeleçam relações entre eles. Estas relações estabelecem-se numa lógica de “rede”, isto é, numa lógica não hierárquica, mas de disseminação, influência e interação entre estruturas que sendo diferentes na sua natureza comunicam horizontalmente e se apresentam como integrantes de um mesmo sistema relacional.

A **auto-organização** é outro dos princípios que explica como os diferentes sistemas se organizam a si próprios procurando o seu espaço, a sua lógica e pertinência. Daqui que numa sociedade complexa, criam-se estruturas e sistemas que não foram planeados e previstos, mas que tão só resultam de interação de vários elementos.

Por fim, realçaríamos a importância do princípio da **incerteza** que nos adverte para a imprevisibilidade das nossas ações. Num sistema complexo não se verifica o efeito ação – reação, isto é, uma determinada ação mesmo propositiva e deliberada pode não originar os efeitos que pretendia. Assim, existe uma imprevisibilidade inerente às ações que se desenvolvem sendo frequente, por exemplo, que pequenas

ações conduzam a grandes alterações e grandes intervenções originem resultados modestos ou até que uma ação concebida com um objetivo preciso venha a obter resultados completamente inesperados.

Vivemos, obviamente em sociedades complexas e de complexidade crescente. O número e a incerteza das relações nas nossas sociedades afetam todos os domínios sociais e em particular – e é esse o nosso interesse central – na **Educação**.

### 3. Inclusão

A adesão das sociedades contemporâneas ao conceito de inclusão é inquestionável. O conceito de inclusão está presente nas mais variadas áreas da nossa vida social: fala-se de uma sociedade inclusiva, de uma escola inclusiva, de uma saúde inclusiva, de uma segurança social inclusiva e até... de menus de restaurantes inclusivos e de bagagem inclusiva.

Numa aceção comum “inclusivo” quererá significar que todos podem ter acesso, que tudo está incluído, “*all included*”. Por detrás desta aceção comum e benigna levantam-se outras questões que se não forem diretamente respondidas porão em causa o conceito de inclusão.

Uma primeira questão seria: **“O que é preciso para se qualificar como suscetível de ser incluído?”** Recentemente uma responsável de uma escola privada que recruta os seus alunos através de uma rigorosa seleção, dizia que a sua escola era “inclusiva”. Foi-lhe perguntado: “*Inclusiva, como?*”. A resposta foi “*Incluimos todos os alunos que se identifiquem com a ideia e a missão da nossa escola*”. Esta ilustração permite-nos questionar este primeiro obstáculo à inclusão: a inclusão é



frequentemente encarada como uma prerrogativa de quem se qualifica para poder ser incluído. E podemos dar exemplos: para quem tem uma dada nacionalidade, para quem tem trabalho fixo e remunerado, para quem tem poder económico, para quem tem determinadas características étnicas, etc.

Uma segunda questão é “**Inclusão para quê?**”. Se não forem respeitados percursos diferentes, se não for assegurado o direito a ser diferente, estar incluído pode ser uma forma de acabar com a diversidade. A inclusão pode ser um chamariz para que pessoas diferentes acedam e concordem em dissolver a sua cultura num “*mainstream*”, isto é, a abdicar das suas características. A Inclusão não pode existir para acabar com as diferenças, mas sim para fazer com que estas diferenças (individuais, comportamentais, culturais) encontrem formas de se unirem no que lhes é comum e aprenderem e se respeitarem naquilo que são diferentes. Fazer a apologia da Inclusão sem assegurar uma diferença de tratamento sem assegurar o respeito pela diversidade é uma caricatura da Inclusão.

Uma terceira questão é “**O que é estar incluído?**”. Frequentemente se confunde “estar incluído” com o ter acesso a “estar lá”. Conhecido o percurso que as nossas sociedades fizeram de exclusão, discriminação e segregação não é de estranhar que fiquemos muitas vezes satisfeitos com esta singela possibilidade de acesso. Quantas escolas acham, por exemplo, que o facto de terem construído rampas que permitam o acesso de alunos em cadeira de rodas as torna “escolas inclusivas”? Ou que permitir a matrícula a alunos com deficiência intelectual é suficiente para se intitularem inclusivas? Mas, na verdade, a inclusão tem de ser muito mais que isso: tem que ser mais que o acesso a um determinado serviço ou comunidade, mas

sobretudo capacitar as pessoas para se sentirem participantes de pleno direito a um determinado grupo ou comunidade. Este “sentido de pertença” é certamente o desafio mais exigente da Inclusão. O acesso pode-se resolver com uma medida pontual e legislativa, mas o sentido de pertença só se consegue com medidas continuadas, propositivas e pedagógicas. Encontramos muitas vezes responsáveis que acham que resolvido o acesso, o sentido de pertença é inerente, lógico e inevitável. A essas pessoas convém lembrar o processo da entrada dos primeiros estudantes negros em escolas de alunos brancos nos Estados Unidos. Em 1960 para Ruby Bridges, uma menina afroamericana, não foi suficiente ter sido publicada uma lei para ela ser aceite numa escola frequentada por alunos brancos. Aí vemos que não é suficiente assegurar o acesso; é fundamental que a seguir ao acesso se trabalhe incansavelmente até que seja possível a real participação e pertença.

#### **4. Juntando as peças...**

Relembrando o percurso deste texto falamos sobre três matérias que agora cabe ligar e descortinar quais os pontos em que os seus contactos nos podem levar a melhor entender a Inclusão em Educação.

Enunciaríamos estas ligações em oito pontos:

1. Reconhecer o quão insidioso é hoje o ideário fundamentalista. Como é tão comum ouvirmos dizer que assuntos complexos se resolvem com medidas simples. Os apelos às decisões “musculadas”. T. Popkewitz já nos tinha alertado para este facto ao dizer que *“não se podem resolver problemas complexos com soluções simples”*.

2. Talvez o recrudescimento do fundamentalismo seja uma tentativa de reduzir a complexidade. Ao procurar que toda a gente cultive a homogeneidade, ao rejeitar o multilateralismo, o fundamentalismo procura uma certa perfeição que talvez esteja cansado de não encontrar em sociedades complexas. A perfeição pela ausência de diversidade, a perfeição pelo isolamento, a perfeição pela abolição da polémica.
3. Assim o fundamentalismo e a complexidade encontram-se em campos opostos da discussão social. Um procurando uma verdade que seja um fundamento, a base sobre a qual todas as coisas coerentemente e consistentemente se construirão; a outra entendendo que as sociedades são contextos complexos, heterogêneos, com desenvolvimentos imprevisíveis e que nem poderia ser de outra maneira dada a diversidade humana.
4. O desenvolvimento de ambientes inclusivos é frequentemente questionado com base em premissas fundamentalistas. Exemplos: a) deveria haver uma metodologia específica e exclusiva para trabalhar com alunos com condições de deficiência? b) a inclusão é compatível com a existência de turmas separadas em função de determinadas características dos alunos? c) a possibilidade de participação dos alunos deveria ser planeada em função das suas possibilidades de participar numa aula ministrada de forma igual, “homogénea” para toda a classe?
5. A Inclusão, deve ser entendida não só como acesso, mas como participação e sentido de pertença, deve ser entendida como uma prática complexa, isto é um processo sistémico, auto-organizado e incerto. Cabe obviamente a toda

a escola fazer com que todas as intervenções e os ambientes criados sejam os que na melhor competência de todos sirvam e promovam a inclusão, mas sempre deverá ser deixada uma margem para a incerteza e auto-organização que um processo tão complexo implica.

6. Não é provável que todos os meios, toda a formação, todos os recursos, em suma, todas as condições estejam reunidas - e atempadamente - para que a Inclusão se possa desencadear. A construção de uma escola inclusiva é um processo de grande complexidade pelo número de variáveis e pelas interações dos diferentes atores. A Inclusão não procura deliberadamente a incerteza, mas tem certamente que lidar com ela, com ambientes rapidamente mutáveis, com soluções que pareçam certas ontem e menos certas hoje.
7. Assumir que vivemos numa sociedade complexa e que se afaste da uniformidade do fundamentalismo não nos deve – pelo contrário – alijar da responsabilidade de reivindicar, de lutar por mais e melhores meios para a Inclusão. Como vimos, uma inclusão que não aposte na diversidade, de Inclusão só tem o nome... Para diversificar valores e práticas de uma forma consistente e permanente é essencial assegurar um conjunto de modificações que constituem mudanças radicais na forma como as escolas ensinam e educam.
8. Estas modificações são numerosas, mas realçaríamos três delas: a) uma nova política de formação de professores, que lhes permita encarar desafios novos com mais confiança, b) uma política de recursos organizacionais, humanos e materiais que fortaleça a confiança da escola em educar competentemente todos os seus alunos. A existência de profissionais especializados em apoiar

tanto a diversidade do currículo como as dificuldades personalizadas dos alunos é, nesta matéria, essencial e c) uma nova perspectiva curricular que dê novos significados ao que é ensinar e aprender.

## 5. A encerrar...

Existe algo de saudosista no fundamentalismo. De certa forma o fundamentalismo não é utópico no sentido de ver os seus objetivos projetados no futuro, mas sim **“retrópico”** na medida em que o seu ideal é um regresso, um retrocesso a uma realidade que se entende como perfeita, não polémica e benigna. Este saudosismo é uma forma velha de ver o mundo. Sempre existiram pessoas que fogem para o passado para evitar encarar, questionar e negociar com o presente. Passar o tempo a verberar o presente e a augurar futuros catastróficos é uma forma de omissão que é obviamente legítima, mas que se revela muito comodista e demissionária face à dimensão, complexidade e urgência dos problemas que enfrentamos no presente.

Olhar a Educação à luz da complexidade, pode constituir uma ajuda para compreender que a Educação não procura a perfeição homogénea, nem trocar a vivacidade do debate sobre “o humano” pelas “certezas” ideológicas isolacionistas. A Educação procura, pelo contrário, numa sociedade que muda vertiginosamente em termos de complexidade e imprevisibilidade, encontrar os melhores caminhos que proporcionem uma *praxis* ética, competente e inclusiva para todos os alunos.

A Inclusão, neste aspeto não pode existir sem uma profunda modificação do trabalho que se faz na escola. Repensar quais as competências que são essenciais para

os nossos jovens de hoje, construir uma comunidade de aprendizagem (em que todos ensinam, aprendam e sejam ouvidos), pensar como a revolução das Tecnologias Digitais vai poder ser um salto positivo na nossa humanidade. Contrapomos a consciência e a correção do erro, a uma pedagogia transmissiva; ensinamos a compreensão e não a distinção; ensinamos a enfrentar as incertezas em lugar de ensinar verdades absolutas.

Construir uma escola Inclusiva é talvez a melhor forma de lutar contra o fundamentalismo porque tudo – desde os valores às práticas - é antagónico entre estas duas ideias do mundo.

Por isso a promoção de uma Educação Inclusiva é também uma luta civilizacional que não esquece de onde viemos, que analisa onde estamos para nos ajudar a perceber para onde queremos ir. É bom lembrar isto agora que comemoramos os 70 anos da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

## Inteligência e Educação Inclusiva

Vítor Cruz

vcruz@fmh.ulisboa.pt

Faculdade de Motricidade Humana

Neste artigo será feita uma breve abordagem à relação entre Inteligência e Educação Inclusiva, dando-se especial relevo a três características da inteligência: a sua *complexidade*; a sua *multidimensionalidade* e a sua *modificabilidade*. Para melhor explicar estas três características apoiar-nos-emos em três teorias, que são, respetivamente: a Teoria Triárquica da Inteligência (TTI) de Sternberg; a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner; e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva (TMC) de Feuerstein.

“A inteligência é como o pára-quedas: só funciona se estiver aberta.”

R. Dewar

É hoje consensual entre os investigadores (e.g., Haywood, 1993; Nash, 1997; Vigotsky, 1989) que as crianças não vêm ao mundo como autómatos geneticamente programados, colocando a ênfase na importância da natureza, nem como uma tábua rasa à mercê do ambiente, o que coloca a ênfase na importância da cultura.

Por outras palavras, o antigo debate que motivou gerações de filósofos, de se é a natureza ou a cultura que comanda o processo de desenvolvimento e crescimento, já não interessa à maioria dos cientistas. Atualmente a questão é: *Como*

*é que a natureza e a cultura interagem para produzir mudanças desenvolvimentais?*

Assim, como nos sugere Greenspan (s/d, in Nash, 1997, p. 59), a interação entre as duas grandes forças geradoras do desenvolvimento em geral, e da inteligência em particular, a natureza e a cultura, “Não é uma competição, é uma dança”.

Para além da independência da polaridade entre natureza e cultura ou genética e educação, é fundamental realçar que o facto de usarmos a palavra inteligência tão frequentemente nos leva a acreditar na sua existência como uma entidade concreta, estável e mensurável (Feurstein & Kozulin, 1995; Gardner, 1983).

No entanto, a palavra inteligência é na verdade uma forma conveniente de nomearmos alguns fenómenos que podem ou não existir (Gardner, 1983) e que nós nunca observamos diretamente como uma aptidão, apenas o fazemos através das suas várias realizações ou manifestações (Feurstein & Kozulin, 1995).

Sendo, como é, um conceito tão pouco consensual e com tantas e diversificadas abordagens, não é nossa intenção apresentar nenhuma definição de inteligência e iremos apenas partir de alguns aspetos da sua natureza para tentar perceber o que ela é.

Deste modo, partiremos da sugestão de Feuerstein e Kozulin (1995) de que a inteligência é *complexa, multidimensional e modificável*, para, com a ajuda de alguns autores, contribuirmos para o entendimento do que é a inteligência.

### **A Complexidade da Inteligência**

Para tentar perceber a complexidade da inteligência, o contributo da Teoria Triárquica da Inteligência (TTI) de Sternberg é fundamental, pois compreende três subteorias, *Componencial, Experiencial e Contextual*, cada uma das quais lidando com



diferentes aspetos da inteligência (Sternberg & Spear, 1985).

Começando com a subteoria componencial, esta relaciona o conceito de inteligência com o mundo interno da criança, ou seja, está orientada para a abordagem dos mecanismos mentais que suportam o comportamento inteligente (Sternberg, 1992; Sternberg & Spear, 1985).

Chama-se assim a atenção para a importância de considerarmos as *competências* e os *estilos cognitivos* próprios de cada criança, bem como de os respeitarmos durante todo o processo educativo.

Deste modo, para além de perceber o que a criança consegue fazer, trata-se de perceber e respeitar o que ela prefere fazer, capitalizando deste modo as competências que tem e o modo como prefere utilizá-las.

Ao contrário da subteoria componencial, que como vimos relaciona o conceito de inteligência com o mundo interno da criança, a subteoria contextual procura relacionar a inteligência com o mundo externo da criança (Sternberg & Spear, 1985), ou seja, preocupa-se com a atividade mental que permite alcançar um ajustamento ao contexto e não com a atividade física ou com as influências externas que podem facilitar ou impedir a atividade no contexto (Sternberg, 1990).

Para o mesmo autor dá-se assim preferencialmente ênfase à atividade mental da criança que tenta adaptar-se e não existe uma preocupação em verificar se a criança conseguiu ou não a adaptação a uma determinada situação.

Deste modo, esta subteoria tem por trás de si uma orientação e preocupação com o *processo* e não com o *produto*, pois é mais importante perceber como a criança aprende e aplica o que aprende em diferentes situações, do que medir em

termos absolutos o resultado obtido.

Passando agora à subteoria experiencial, esta defende que as tarefas são diferencialmente boas como reflexos da inteligência não apenas em função das componentes envolvidas, mas também em função da existência ou não de familiaridade com as tarefas por parte da criança que as realiza (Sternberg & Spear, 1985).

Deste modo podem existir pelo menos dois pontos específicos do contínuo de experiências vividas pela criança, que são (Sternberg, 1990 e 1992; Sternberg & Spear, 1985):

- Quando as tarefas são relativamente novas ou inéditas na experiência da pessoa, ou, pelo contrário;
- Quando as tarefas são tão habituais que o seu desempenho se está a tornar automático e, portanto, essencialmente inconsciente.

Com base nesta posição torna-se evidente que devemos perspetivar cada criança de modo isolado, comparando-a com ela própria (*avaliação a critério*) e não fazendo a comparação com médias gerais (*avaliação à norma*).

Tal afirmação leva-nos assim à noção de que seria de uma profunda injustiça avaliar do mesmo modo uma criança que conhece um determinado assunto e uma outra que nunca ouviu falar dele, pois se por um lado as tarefas complexas podem ser efetuadas com facilidade apenas porque muitas das operações implicadas na sua realização já foram automatizadas, por outro, as tarefas ou situações que estão fora da experiência quotidiana individual e são diferentes de outras tarefas que a criança já realizou, exigem uma participação intensa e voluntária das componentes da inteligência.

Em síntese, para Sternberg (1992 e 1993) a TTI sugere que o comportamento inteligente ocorre quando as *componentes* intelectuais de cada criança são aplicadas às suas *experiências* para que aquela se organize e organize o *contexto* atual com o objetivo de melhorar a compatibilidade entre as necessidades e as potencialidades de cada um – criança e contexto.

### **A Multidimensionalidade da Inteligência**

Para a multidimensionalidade da inteligência, a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner parece-nos ser elucidativa quanto ao facto de a inteligência não poder ser vista como algo unidimensional e singular (Gardner, 1983).

Assim, partindo da definição de inteligência como aptidão para resolver problemas, ou criar produtos, que sejam valorizados num ou mais envolvimentos culturais (Gardner, 1983), a TIM vem pluralizar o conceito tradicional de inteligência, pois mesmo sendo um conceito válido para descrever algumas capacidades de certas crianças, ele parece ignorar muitos outros talentos individuais notáveis (Gardner, 1995).

Por exemplo, os testes que proporcionam a evidência de um fator geral de inteligência são quase exclusivamente testes que envolvem a linguagem e a lógica, deixando de fora outras competências da criança, como são o domínio das relações interpessoais, espaciais ou corporais, etc...

Assim, nos seus trabalhos, Gardner (1983, 1994, 1995 e 1998) afirma que todos os seres humanos são capazes de, pelo menos, oito diferentes modos de conhecer o mundo, ou seja, todos os seres humanos normais desenvolvem pelo menos oito inteligências.

O mesmo autor refere que, de acordo com esta formulação, todos nós

estamos aptos a conhecer o mundo através da *linguagem*, da análise *lógico-matemática*, da representação *espacial*, do pensamento *musical*, do *uso do corpo* ou de partes dele para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma *compreensão de outros indivíduos* e de uma *compreensão de nós mesmos*, bem como de uma compreensão da *natureza* ou da nossa *existência* como seres conscientes.

Gardner (1983) refere também que quase todas as situações culturais utilizam mais do que uma inteligência e, ao mesmo tempo, nenhuma tarefa pode ser realizada simplesmente através do exercício de uma única inteligência.

Uma vez que, como afirma Gardner (1995), todas as inteligências são parte da herança genética humana, todas elas se manifestam em todas as crianças em algum nível básico, independentemente da educação ou do apoio cultural. Assim, para o mesmo autor, todos os seres humanos possuem certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências.

Em termos de desenvolvimento cada uma destas inteligências segue uma determinada trajetória natural e, partindo desta evolução, é natural que o papel da instrução em relação à manifestação de uma inteligência mude ao longo da sua trajetória desenvolvimental, pois a intervenção deve ser feita à luz das trajetórias desenvolvimentais das inteligências (Gardner, 1995).

Deste modo, as crianças beneficiam de uma instrução explícita somente se *a informação ou o treino estiver ajustado ao seu estágio específico na progressão desenvolvimental*, ou, pelo contrário, não têm qualquer benefício se um determinado tipo de instrução for precoce ou tardio demais em relação a essa progressão ou não tiver em consideração as suas competências.

Para Gardner (1994) as crianças possuem quantidades variadas destas inteligências, combinando-as e usando-as de modos pessoais e idiossincráticos, pois do mesmo modo que todos nós parecemos diferentes e exibimos personalidades diferentes, também possuímos tipos de mentes diferentes.

Gardner (1995) acrescenta ainda que pode acontecer que uma criança não seja especialmente bem dotada em nenhuma das inteligências e, contudo, em virtude de uma determinada combinação ou mistura das suas capacidades, talvez consiga realizar singularmente bem certas tarefas.

Por outro lado, refere que existe uma independência entre as inteligências, o que se traduz na possibilidade de um alto nível de capacidade numa inteligência não requerer um nível igualmente alto em outra inteligência (Gardner, 1995).

Assim, segundo Gardner (1994), a diferença entre as crianças surge a dois níveis principais: (a) no vigor destas inteligências - o perfil de inteligências de cada criança, e (b) na forma como cada criança invoca e combina tais inteligências para realizar tarefas, resolver problemas e progredir em várias áreas.

O que atrás vem sendo dito acerca da TIM pode ter implicações decisivas a vários níveis, particularmente no que se refere aos modos pelos quais executamos as nossas intenções educativas (Gardner, 1994).

Assim, é fácil perceber que até agora a instrução formal da maioria das escolas na maioria das culturas enfatizou exclusivamente uma certa combinação das inteligências linguística e lógico-matemática, com eventuais prejuízos para aquelas crianças com capacidades em outras inteligências (Gardner, 1994 e 1995).

Não obstante aquela ser considerada uma combinação indubitavelmente

importante para dominar as tarefas da escola, Gardner (1994) refere que fomos muito longe ao ignorar as outras inteligências, pois ao minimizar a importância dessas outras inteligências dentro e fora da escola:

- levamos muitas crianças à crença de que são tolos, apenas porque fracassam em exibir a combinação “adequada”, e

- não tiramos vantagens dos modos pelos quais as múltiplas inteligências podem ser exploradas para atingir de modo mais amplo as metas da escola e da cultura.

Procurando dar resposta a esta situação, Gardner (1995) propõe que a organização da escola ideal do futuro se deve basear em duas suposições:

- A primeira delas é de que nem todas as crianças têm os mesmos interesses e competências e nem todas aprendem da mesma maneira;

- A segunda suposição é a de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido.

Portanto, esta escola centrada na criança teria que ser rica na avaliação das capacidades e tendências individuais para procurar adequar às crianças tanto as áreas curriculares como as maneiras particulares de ensinar essas matérias (Gardner, 1995).

O referido autor acrescenta ainda que, mesmo depois dos primeiros anos, a escola também deveria procurar adequar às crianças os vários tipos de vida e de opções de trabalho existentes na sua cultura.

Deste modo, uma educação construída sobre as múltiplas inteligências poderá ser mais efetiva que uma construída apenas sobre duas inteligências, pois *permite*

*desenvolver uma gama mais ampla de talentos e permite tornar o currículo-padrão acessível para uma maior quantidade de crianças (Gardner, 1994).*

### **A Modificabilidade da Inteligência**

Tal como o seu nome indica a Teoria da Modificabilidade Cognitiva (TMC) de Feuerstein é o modelo escolhido por nós para explicar a modificabilidade da inteligência, pois é um modelo que para além de nos permitir entender o funcionamento das componentes da inteligência (funções cognitivas), nos permite avaliar e melhorar os processos da inteligência (Feuerstein, 1993).

Como o próprio autor refere, a TMC representa o começo de um novo paradigma que pretende rever diferentes teorias da psicologia e da educação, pois a filosofia em que se fundamenta envolve a necessidade de se saber como utilizar as diferentes modalidades de pensamento humano.

Os seus efeitos no campo da educação e da psicologia passam, segundo Feuerstein (1993), pela necessidade de considerar a inteligência como algo que se pode aprender e não como algo fixo. Deste modo, a resposta à questão “É possível aprender a ser inteligente?”, é, evidentemente, SIM.

Mas para que esta seja a resposta é necessário considerar a modificabilidade como uma característica da inteligência humana, sendo igualmente importante ensinar ao ser humano a ser inteligente pelo aproveitamento da sua flexibilidade e autoplaticidade (Feuerstein, 1993).

Em termos mais gerais, Feuerstein (1991) refere mesmo que embora parecendo um paradoxo, a modificabilidade é a característica das características, a

única permanente, não havendo nada mais estável que a própria modificabilidade. Por outras palavras, o que o ser humano tem de estável é a sua capacidade para mudar e de estar sempre aberto às modificações.

Segundo o mesmo autor, um outro aspeto digno de relevo é o facto de a modificabilidade negar absolutamente a possibilidade de predizer o desenvolvimento humano ou a classificação dos seres humanos, pois podem ocorrer modificações inesperadas, tanto de sentido positivo como negativo, resultantes de um ato da vontade.

Assim, Feuerstein (1991, p. 8) define modificabilidade de uma criança como “a capacidade de partir de um ponto do seu desenvolvimento, num sentido mais ou menos diferente do previsível até agora, segundo um desenvolvimento mental”, sendo esta capacidade para seguir uma direção não prevista uma característica humana.

O mesmo autor avança mesmo que tanto do ponto de vista teórico como prático, todas as crianças são modificáveis, ou seja, as crianças são sempre capazes de se modificar inclusivamente tendo em conta a sua *etiologia*, a sua *idade* e a sua *condição* - três aspetos geralmente considerados como criadores de dificuldades insuperáveis.

Pensando agora nas implicações educativas desta teoria, Feuerstein *et al.* (1986) diz-nos que se o sistema escolar desenvolve os seus programas e currículos de acordo com objetivos específicos estabelecidos para a população que servem, então é essencial que, antes de estabelecerem os objetivos, organizarem os alunos, planearem os currículos, escolherem o material didático e selecionarem os educadores, respondam a três questões básicas:

1.<sup>a</sup> - A Modificabilidade Cognitiva é uma função crucial e legítima da educação?



2.<sup>a</sup> - A Modificabilidade Cognitiva é possível?

3.<sup>a</sup> - Se a Modificabilidade Cognitiva é tanto essencial como possível, como pode ela ser levada a cabo de modo eficiente e económico?

Para responder à primeira questão Feuerstein *et al.* (1986) referem que a atual ênfase no desenvolvimento das competências do pensamento crítico reflete o reconhecimento de que as crianças têm de ser capazes de lidar com as novas e rápidas mudanças envolventes.

No entanto, os mesmos autores referem que, apesar de importante, a aquisição do pensamento crítico não é suficiente para a adaptação a situações novas e complexas, pois esta adaptação requer uma flexibilidade interna.

Assim, adiantam que é a presença das funções cognitivas adequadas e o controlo dessas funções que permite à criança viver numa sociedade tecnológica na qual os avanços são tão rápidos que muita da informação que foi adquirida na escola se torna obsoleta antes de poder ser aplicada.

No que se refere à segunda questão, Feuerstein (1980), Feuerstein *et al.* (1986), Fonseca (1998) e Fonseca e Santos (1995) apresentam-nos resultados de pesquisas onde são utilizados diversos programas de intervenção ao nível da inteligência, que suportam a hipótese de que a modificabilidade cognitiva não é apenas possível, mas é também quase dramaticamente fácil de levar a termo.

Deste modo, para Feuerstein *et al.* (1986) a visão de que o ser humano é um sistema aberto que pode ser modificado deve ser motivo de reflexão na prática educativa.

Por fim, para que a modificabilidade cognitiva seja levada a cabo com sucesso e as crianças aprendam a aprender, os educadores, ocupando um papel

chave na tentativa de modificar a estrutura cognitiva, têm de desenvolver e investir em programas de intervenção que afetem o destino dos seus educandos (Feuerstein *et al.*, 1986).

### **Algumas reflexões finais**

Procurando fazer agora uma breve reflexão, gostaríamos de começar por deixar claro que pensamos que estas três teorias da Inteligência têm uma importância fundamental para que possam ser criadas estratégias complexas, multidimensionais e modificáveis de criação de melhores condições de ensino, de educação e de aceitação dos outros.

Por seu lado, pensando no papel dos educadores, gostaríamos de reforçar algumas ideias que consideramos fulcrais:

- É fundamental perceber quais são os **estilos cognitivos** dos nossos alunos, ou seja, para além de perceber o que é que os nossos alunos gostam de fazer, é importante entender *o que é que eles conseguem fazer e quais são as competências envolvidas*.
- Devemos preocupar-nos mais com o *modo como os nossos alunos aprendem e resolvem os problemas* do que o produto dessa aprendizagem e resolução, pois enquanto os **processos** permanecem e são generalizáveis, o produto esgota-se nele próprio.
- É aconselhável não comparar os nossos alunos com médias frias e impessoais e, pelo contrário, devemos *procurar perceber quais são as suas características particulares e intrínsecas*, de modo a podermos perspetivar de modo efetivo e personalizado a sua evolução, tendo-os como **referências de si próprios**.
- Existem vários momentos no desenvolvimento, bem como existem

diferentes domínios em desenvolvimento, pelo que se torna fundamental *perceber qual é o momento de desenvolvimento e que domínios estão envolvidos em determinado período da vida dos nossos alunos*, para podermos organizar as exigências, as solicitações e as expectativas em função das suas **competências, necessidades e interesses variados**.

- *As competências intelectuais dos nossos alunos são **modificáveis***, portanto é necessário ser otimista em relação a essa modificabilidade e estimulá-la, procurando sempre afastar qualquer ideia preconcebida que limite a nossa crença otimista na riqueza intelectual dos nossos alunos.

A atividade intelectual dos nossos alunos pode, pois, ser comparada ao fluxo de água de um rio que é capaz de se adaptar às características do terreno, moldando o seu correr de acordo com o solo e não tendo uma forma constante, o que lhe permite ser modificável e adaptável de acordo com cada conformação específica de terreno.

Mas o que se verifica na maioria das vezes é que esse fluxo de água [atividade intelectual] é dificultado, pois é desviado do seu percurso natural e é orientado por forças exteriores que, de um modo deliberado, se organizam contra o fluxo natural e decidem quando, para onde e como ele se há de correr, sem terem em consideração a riqueza e a idiosincrasia particular do fluxo inicial.

O rio deixa de seguir o seu percurso natural e passa a seguir um percurso que lhe é imposto, tal como a atividade intelectual dos nossos alunos deixa de seguir o seu desenvolvimento normal, mais rico e enriquecedor, para ser orientada por forças que contrariam essa riqueza pessoal, se esquecem dela e se organizam para metas que nada têm a ver com as particularidades das nossas crianças.

## Referências

- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment - An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1993). La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva: Un Modelo de Evaluación y Entrenamiento de los Procesos de la Inteligencia. In J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto & D. Vence (Eds.), *Intervención Psicopedagógica* (pp. 39-48). Madrid: Ediciones Pirámide, S. A..
- Feuerstein, R. (1991). La Modificabilidad Cognitiva y el PEI. In J. M. M. Beltrán, J. J. B. Gutiérrez & R. F. Vilaró (Eds.), *Metodología de la Mediación en el P.E.I.* (pp. 7-14). Madrid: Editorial Bruño.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D. & Hoffman, D. B. (1986). Learning to Learn: Mediated Learning Experiences and Instrumental Enrichment. *Special Services in the Schools*, 3 (1/2), 49-82.
- Feuerstein, R. & Kozulin, A. (1995). The Bell Curve: Getting the Facts Straight. *Educational Leadership*, 52 (7), 71-74.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. & Santos, F. (1995). *Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein - Avaliação dos seus Efeitos no Potencial Cognitivo de Adolescentes com Insucesso Escolar*. Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições.
- Gardner, H. (1998). Uma Nova Conceção da Inteligência. *Noesis*, (48), 14-17.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1994). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. United States of America: BasicBooks.
- Haywood, K. M. (1993). *Life Span Motor Development*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Nash, J. M. (1997). Pequenos Grandes Génios. *Visão*, 205, 58-64.
- Sternberg, R. J. (1993). La Inteligencia Práctica en las Escuelas: Teoría, Programa y evaluación. In J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto & D. Vence (Eds.), *Intervención Psicopedagógica* (pp. 433-446). Madrid: Ediciones Pirámide, S. A..
- Sternberg, R. J. (1992). *As Capacidades Intelectuais Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. (1990). *Mas Alla del Cociente Intelectual*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S. A..
- Sternberg, R. J. & Spear, L. C. (1989). A Triarchic Theory of Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 13, 301-326.
- Vigotsky, L. S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

## **Intervenção centrada na pessoa**

**Maria Elisabete Mendes**

elisabete.mendes@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre

### **Resumo**

A intervenção centrada na pessoa evoluiu nos últimos 20 anos e, atualmente, o termo abrange um grande número de metodologias e instrumentos para apoiar as pessoas com deficiência a fazer planos para o futuro. O foco está no desenvolvimento duma visão do seu próprio futuro, desenvolvendo objetivos e planeando etapas que permitam atingir as metas estabelecidas.

Assim, a intervenção centrada na pessoa preconiza um conjunto de abordagens para organizar a mudança da comunidade com a participação ativa das pessoas com deficiência, suas famílias e amigos, no sentido de as ajudar a definir e trabalhar rumo a um futuro desejável.

A fim de promover as mudanças necessárias para melhorar as oportunidades das pessoas com deficiência para esse futuro desejável, todas as políticas e serviços existentes terão que mudar a forma como as consideram, a forma como se relacionam com as comunidades, a forma como aplicam o financiamento e a forma como definem os papéis e responsabilidades dos profissionais.

Esta abordagem permite apoiar a pessoa a fazer escolhas, a planear o futuro e a estruturar os serviços de que precisa, a elaborar um plano de intervenção com base no que quer e apoio necessário, organizar os seus próprios círculos de apoio, e possibilita, ainda, refletir sobre as mudanças que precisam ser feitas na sua vida.

A mudança para uma intervenção centrada na pessoa desafia-nos a descobrir um sonho “pessoal” para os jovens com necessidades especiais, a criar um padrão que promova a sua Inclusão Social, o que significa ser respeitado, frequentar os mesmos locais, contribuir e pertencer a uma Comunidade.

**Palavras-Chave:** Intervenção Centrada na Pessoa; Inclusão Social; Pessoa com Deficiência

## **Abstract**

Person-centred approach has developed over the last 20 years, and today the term covers a large number of methodologies and tools to support people with disabilities to build plans for the future. The focus is on developing a vision of their own future, developing goals and planning steps to achieve the goals set.

Thus, person-centred planning advocates a set of approaches to organize community change with the active participation of people with disabilities, their families and friends, to help them to define and work towards a desirable future.

In order to promote the changes needed to improve the opportunities for people with disabilities to this desirable future, all existing policies and services must change the way they consider them, how they relate to communities, how they spent funding and the way those professionals' roles and responsibilities are defined.

This approach allows a person to make choices, to plan for the future and to arrange the services he or she needs, to draw up an intervention plan based on what he or she wants and the support he or she needs, to organize his or her own circles of support, to reflect on the changes that need to be done in his or her life.

The shift to a person-centred approach challenges us to discover a "personal" dream for young people with special needs, to build a pattern that promotes their Social Inclusion, which means being respected, attending the same places, contributing and belonging to a Community.

**Keywords:** Person-Centred Approach; Social Inclusion; Person with Disability

## **Inclusão Social**

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2009) reconhece a importância para as pessoas com deficiência da sua autonomia e independência pessoal, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e por isso considera que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de estar ativamente envolvidas nos processos de tomada de decisão sobre políticas e

programas, incluindo aqueles que diretamente lhes digam respeito.

A maioria dos países da União Europeia ratificou esta Convenção, o que significa que se comprometem a respeitar e a defender os direitos das pessoas com deficiência.

A inclusão social é um dos princípios básicos da Convenção e, de acordo com Bates e Davis (2004, p. 196), “inclusão social significa garantir que as pessoas com deficiência intelectual têm acesso pleno e equitativo às atividades, papéis sociais e relacionamentos a par dos cidadãos sem deficiência”. Esta definição enfatiza duas dimensões importantes, também referenciadas em outras definições de inclusão social: as relações interpessoais e a participação na comunidade.

Contudo, constata-se, em muitos casos, que às pessoas com deficiência intelectual não lhes é dado acesso a atividades, papéis e relacionamentos na comunidade. De acordo com Kicker-Frasinghelli e Ilkow (2018, p. 4):

O problema com que as pessoas com deficiência intelectual se confrontam em muitas situações da sua vida é que não têm sequer oportunidade de recorrer aos serviços da comunidade, de exercer determinados papéis ou de cultivar relacionamentos, porque há falta de apoio ou de experiência, ou de ideias. Estamos, portanto, convictos de que se trata mais de lhes dar oportunidade de acederem às atividades, papéis sociais e relacionamentos, e apoiá-los a descobrir e experimentar essas mesmas oportunidades.

Simplican, Leader, Kosciulek e Leahy (2015) apresentam um modelo ecológico da inclusão social, o qual descreve cinco condições que ou permitem ou impedem

a inclusão social, são elas: as condições individuais, interpessoais, organizacionais, comunitárias e sociopolíticas.

Promover a inclusão social das pessoas com deficiência implica equacionar que oportunidades lhes oferecem as organizações e os profissionais, que lhes prestam apoio, de modo a poderem ter acesso à comunidade, terem a possibilidade de pertença e, por fim, de participar ativamente.

### **Intervenção Centrada na Pessoa**

A intervenção centrada na pessoa começou a ser desenvolvida há cerca de trinta anos nos países anglófonos e abrange um grande número de metodologias e instrumentos para apoiar as pessoas com deficiência intelectual a fazer planos para o futuro. O foco está no desenvolvimento de uma visão do seu próprio futuro, estabelecendo objetivos e planeando etapas que permitam atingir as metas propostas. Todo o processo é realizado em colaboração com um círculo de apoio<sup>1</sup>. Para além de garantir que se alcançam as metas individuais, este processo também está concebido para permitir a estruturação de redes de suporte adequadas, bem como para permitir progressos no desenvolvimento dos serviços de apoio e das organizações, estreitando laços com a comunidade e utilizando os recursos comunitários (Doose, 2011).

Esta abordagem tem subjacente um conjunto de valores e metodologias para o processo de intervenção desenvolvidas com o intuito de capacitar as pessoas com deficiência a viver uma vida autodeterminada na comunidade. A prática da intervenção centrada na pessoa demonstrou ser a forma eficaz de se interligarem os valores fundamentais da inclusão social com as formas práticas de implementar uma



mudança pessoal positiva, bem como organizacional e comunitária.

De acordo com O'Brien e Lovett (1992, citados por Thompson, Kilbane & Sanderson, 2008), o termo "intervenção centrada na pessoa", refere-se a um conjunto de abordagens para organizar e orientar uma mudança na comunidade em aliança com as pessoas com deficiência, as suas famílias e amigos.

[Estes autores] afirmam também que a abordagem para o Planeamento Centrado na Pessoa tem práticas distintas, mas todas elas compartilham um fundamento comum baseado nos seguintes pressupostos: (a) a pessoa, foco do planeamento, e aqueles que amam essa pessoa, são as principais autoridades sobre o rumo da sua vida; (b) o planeamento centrado na pessoa preconiza mudar padrões comuns de vida comunitária; (c) a segregação e negação de oportunidades às pessoas com deficiência são constrangimentos frequentes; (d) o planeamento centrado na pessoa estimula a hospitalidade da comunidade e recruta os seus membros para ajudar as pessoas com deficiência a definir e trabalhar rumo a um futuro desejável (Mendes, 2017, p. 134).

Neste contexto, as respostas sociais na área da deficiência, deverão facilitar o processo de transformação organizacional das instituições que prestam apoio a pessoas com deficiência intelectual. Para além de garantirem apoio, segurança e proteção às pessoas com deficiência, estas organizações deverão também capacitá-las, de forma a facilitar a sua participação na sociedade e o estabelecimento de relações com outras pessoas. Assim, o enquadramento mais adequado para a concretização destes

objetivos é a Intervenção Centrada na Pessoa, estando as pessoas com deficiência intelectual no centro desta abordagem e respetiva implementação, a qual constitui o único ponto lógico de partida para a promoção da inclusão social.

O processo para ser estruturada uma intervenção centrada na pessoa, de acordo com Smull e Sanderson (2009), terá que: (a) ser respeitador; (b) despende tempo e esforço para assegurar que a “voz” da pessoa é escutada; (c) estar focado em aprender o que é importante para a pessoa no modo como ela quer viver, o que é importante para aqueles que a amam, e questões de saúde ou segurança (na perspetiva da pessoa, mais do que de qualquer serviço recebido ou de uma pessoa de apoio paga).

Deste modo, o resultante plano individual deve ser uma descrição do que é importante para a pessoa, incluindo qualquer aspeto de saúde ou segurança que deva ser acautelado, e o que é necessário acontecer para apoiar a pessoa na vida que deseja. A elaboração do plano não pode ser separada do processo, pois do compromisso estabelecido no processo resulta um compromisso na implementação do plano.

A eficácia do plano depende de um grupo de apoio de pessoas preocupadas em fazer dos sonhos realidade, aprendendo a resolver problemas, a criar comunidades e a mudar, em conjunto, as organizações.

### **Mudanças Organizacionais**

A Intervenção Centrada na Pessoa é um fator determinante na promoção da inclusão social. Sempre que uma instituição decidir implementar práticas centradas na pessoa, irá, mais cedo ou mais tarde, dar-se conta de que é realmente necessário efetuar

alterações organizacionais. De acordo com Kicker-Frasinghelli e Ilkow (2018), quando tal acontecer, será necessário refletir no significado dos papéis, funções e responsabilidades existentes de todas as partes envolvidas: as que recebem e as que prestam apoio, as que gerem e executam e as que planeiam e desenvolvem as organizações e comunidades.

Uma prática centrada na pessoa não se resume apenas a usar uma nova terminologia, mas a uma mudança de paradigma, pois preconiza trabalhar de um modo novo que coloca, realmente, a pessoa a fazer escolhas sobre a sua vida, os serviços e apoios que deseja e necessita (Lunt & Hinz, 2011).

É, portanto, possível concluir-se que a concretização de uma prática centrada na pessoa acarreta consequências relativas às alterações que é necessário efetuar a nível individual, organizacional e comunitário.

As pessoas que apoiam a pessoa com deficiência devem estar focadas nos seus recursos e nos seus pontos fortes, auxiliando-a quando esta tiver que tomar decisões. Desta forma, o papel dos profissionais altera-se, passam a ser apoiantes, auxiliares e parte integrante de um círculo de apoio e de uma equipa pluridisciplinar.

A experiência e o *know-how* necessários para a vida duma pessoa com deficiência deixam de estar ancorados no *know-how* dos profissionais. A pessoa em causa é o único “especialista” na sua própria vida, toma decisões de forma autónoma e obtém o apoio necessário dos profissionais. No entanto, é preciso estar-se ciente de que a maioria das pessoas com deficiência nunca teve oportunidade de passar por muitas experiências na sua vida (Kicker-Frasinghelli & Ilkow, 2018, p. 6).

Assim, “o papel específico dos profissionais é ajudar as pessoas a experimentarem coisas novas - não precisam de esperar que estas sejam escolhas ativas das pessoas que apoiam” (Sanderson, 2010). Estes têm que assumir o papel de mediador e estabelecer pontes com as outras pessoas e recursos da comunidade.

Nos programas de intervenção tradicionais os profissionais têm papéis específicos, os planos individualizados não mudam as suas funções, e atuam de acordo com a estrutura organizacional. Numa abordagem centrada na pessoa, o papel dos profissionais muda constantemente baseado em diferentes tarefas e usam as redes informais e contactos diversos para abrir portas na comunidade. Nesta perspetiva, o papel da comunidade também se altera, pois no modelo tradicional não está envolvida no processo e numa abordagem centrada na pessoa participa na elaboração e implementação do plano e dos seus diversos passos.

Uma das consequências da implementação de uma intervenção centrada na pessoa é que o trabalho quotidiano das instituições e dos seus profissionais passa a estar mais orientado para a comunidade. Esta mudança repercute-se nos objetivos e conteúdos dos programas ou planos elaborados, como podemos verificar no quadro seguinte:

<b>Programas Tradicionais</b>	<b>Planos Centrados na Pessoa</b>
Metas focam a <b>modificação</b> de comportamentos.	Imagens concretas de atividades, <b>aumentar</b> experiências de vida.
O programa identifica opções de apoio geralmente <b>segregadas</b> .	As ideias refletem locais da <b>comunidade</b> e valorizam o seu papel
Os objetivos refletem <b>pequenos compromissos</b> que podem ser atingidos sem grandes mudanças.	Algumas ideias podem parecer irrealistas e requerem <b>grandes mudanças</b> .
Os programas parecem <b>similares</b> aos elaborados para outras pessoas.	Planos refletem os interesses <b>únicos</b> , qualidades da pessoa, as suas características e a sua vida.
Os programas geralmente <b>não referem</b> relações pessoais ou a vida da comunidade.	As ideias enfatizam formas criativas para desenvolvimento de <b>relações pessoais</b> e <b>vida na comunidade</b> .

Adaptado de Amado & Mc Bride (2001)

Deste modo, é importante que os profissionais deixem de: (a) planear diferentes programas e seja definido um estilo de vida para a pessoa; (b) oferecer um número limitado de programas isolados e seja planeado um número ilimitado de experiências; (c) propor opções baseadas em estereótipos e se encontrem novas possibilidades para cada pessoa; (d) enfatizar o uso de tecnologias e estratégias de intervenção e se enfatizem sonhos, desejos e experiências significativas; (e) preencher falhas, fazer colocações, para se focar na qualidade de vida.

As instituições que prestam serviços e apoio a pessoas com deficiência, numa perspetiva de intervenção centrada na pessoa, também devem alterar as respetivas estruturas e a ideia que detêm de si próprias. As instituições devem concentrar-se nos resultados pessoais e não nos recursos que usam para chegar a esses resultados, no sentido de desenvolverem e organizarem o apoio adequado às pessoas com deficiência.

Numa cultura ideologicamente centrada na pessoa, esse apoio deverá ser flexível e personalizado, refletindo um entendimento abrangente das necessidades e interesses das pessoas com deficiência. As organizações têm de reestruturar a sua governança e os seus processos de responsabilização e tomada de decisões, e devem fazê-lo com maior flexibilidade, interna e externamente (Kicker-Frasinghelli & Ilkow, 2018, p. 6).

## **Conclusão**

A prática de uma Intervenção Centrada na Pessoa altera as perspetivas que se tem habitualmente sobre as pessoas com deficiência. Estas passam a ser vistas como pessoas autónomas que vivem uma vida autodeterminada. Conquistam o respeito que é normalmente concedido a toda a gente, tomam decisões e fazem escolhas para a sua vida. Uma prática centrada na pessoa inclui o risco da frustração. Mas isso não altera o direito que a pessoa com deficiência tem de controlar a sua própria vida, o que significa que também tem o direito a tomar decisões que podem estar “erradas”. As vantagens que as pessoas com deficiência tiram de uma prática centrada na pessoa são: a capacitação, o aumento da qualidade de vida e o desenvolvimento de mais competências.

**É no confronto da sociedade com as Pessoas diferentes que ambas evoluem, as pessoas com necessidades especiais vão aprendendo a participar como** elementos ativos da comunidade e, a comunidade vai reconhecendo essas pessoas como seus elementos, com uma individualidade própria e com plenos direitos à participação.

## Referências

- Amado, A. N., & Mc Bride, M. (2001). *Increasing Person-Centered Thinking: Improving the Quality of Person-Centered Planning: A Manual for Person-Centered Planning Facilitators*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Bates, P., & Davis, F. A. (2004). Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 19(3), 195-207.
- Doose, S. (2011). "I want my dream!" Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit Behinderungen. Obtido em: <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html>.
- Kicker-Frisinghelli, K., & Ilkow, J. (2018). *Instrumento de Avaliação para a Inclusão Social*. Projeto COESI – Mudar as Organizações para Promover a Inclusão Social [Versão Portuguesa]. Lisboa: Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social.
- Lunt, J., & Hinz, A. (ed) (2011). *Training and Practice in Person Centred Planning – A European Perspective*. [Helen Sanderson Associates](http://www.helen-sanderson.com), Online Learning.
- Mendes, E. (2017). Educação Inclusiva e Multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade. *Revista Inclusão Social*, 11 (1), 129-137.
- Organização Nações Unidas (2009). *A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Sanderson, H. (2010) *Person Centred Thinking*. Cheshire: The Learning Community for Person Centred Practices, Helen Sanderson Associates Press.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Developmental Disabilities*, 38, 18-29.
- Smull, M. W., & Sanderson, H. (2009). *The Learning Community - Essential Lifestyle Planning*. Obtido em: <http://allenshea.com/wp-content/uploads/2017/02/Essential-Lifestyle-Planning-for-Everyone.pdf>
- Thompson, J., Kilbane, J., Sanderson, H. (eds) (2008). *Person Centred Practice for Professionals*. Glasgow: [McGraw-Hill Education \(UK\)](http://www.mcgraw-hill.com), Open Univer

## Nota

<sup>i</sup> O Círculo de Apoio é um grupo de pessoas que a pessoa com deficiência escolhe para se reunirem com ela. Este grupo ajuda a pessoa a tomar decisões sobre a sua vida, a saber o que quer e como alcançar esses objetivos.

## Uma vida e vários percursos no desporto

**Jorge Vilela de Carvalho**

jorge.carvalho@ipdj.pt

Instituto Português do Desporto e Juventude

### **Resumo**

O fim da escolaridade obrigatória estabelece um dos momentos mais marcantes e críticos de transição para a vida adulta em que uma grande maioria de jovens com necessidades educativas especiais e suas famílias se confrontam quer com a impossibilidade de terem acesso ao ensino superior quer a integração no mercado de emprego.

É, este período, parte fundamental de um Ciclo de Vida determinante para a inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma esperança para se alcançar uma vida mais independente no futuro.

É, também, um período determinante para os próximos cinquenta anos, pelo menos, para se ter um percurso participativo e ativo no desporto com ganhos significativos em termos de qualidade de vida, de melhoria da autonomia e de autoestima.

A participação na atividade física e desportiva bem como no associativismo desportivo em geral e, particularmente, no clube desportivo são as primeiras opções dos jovens europeus assim como dos portugueses, que se relacionam com a cidadania, com a participação cívica na vida democrática, segundo nos refere o Eurobarómetro Jovem (EU, 2013).

As estatísticas do desporto federado (IPDJ, 2018) revelam-nos que, no Distrito de Beja, é de 15 o número de praticantes com deficiência e de um único clube que os enquadra, quando comparados aos 7.497 praticantes e 204 clubes do desporto regular ou convencional.

As recomendações da comunidade científica internacional, reforçada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018) reforçam para a necessidade de se introduzir a atividade física, o desporto e os hábitos de vida saudável ao longo de um ciclo de vida. É possível ao longo do ciclo de vida estabelecermos os percursos no desporto quer na dimensão económica quer na socioeconómica.



**Palavras-chave:** Desporto; Qualidade de Vida; Dimensão Económica; Benefícios Socioeconómicos

**Abstract**

The end of compulsory schooling establishes one of the most striking and critical moments of transition to adulthood in which a large majority of young people with special educational needs and their families face both the impossibility of access to higher education and to achieve a job in inclusion market.

This period is a fundamental part of a life cycle that is decisive for the inclusion in the labor market and, consequently, a hope for a more independent life in the future.

It is also a defining period for the next fifty years, at least on life cycle, to have an active participation in sport with significant gains in terms of quality of life, improved autonomy and self-esteem.

Participation in physical and sporting activities as well as sporting associations in general and particularly in the sports clubs are the first options for youth in the European Union as well as for the Portuguese, who are related to citizenship, civic participation in democratic life, according the Young Eurobarometer (EU, 2013).

The statistics of federated sport (IPDJ, 2018) shows us that in the District of Beja, 15 are the number of persons with disabilities practicing sport and the number of clubs that fit them is only one, compared to 7,497 practitioners and 204 sports clubs regular or conventional.

The recommendations of the international scientific community, reinforced by the World Health Organization (WHO, 2018), reinforce the need to introduce physical activity, sport and healthy living habits throughout a life cycle.

It is possible throughout the life cycle to establish the pathways in sport in both the economic and socio-economic dimensions.

**Keywords:** Sport; Quality of Life; Economic Dimension; Socioeconomic Benefits

## **Introdução**

O tema **“Uma vida e múltiplos percursos no desporto”** resulta da comunicação apresentada no Encontro Ibérico em Necessidade Especiais subordinada à temática da **“Transição para a Vida Adulta: Percursos Reais, Possíveis e Desejáveis”**, que decorreu em Beja de 28 a 30 de novembro de 2018 e foi promovido, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, pelo Instituto Politécnico de Beja.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes: na primeira, designada por **“Múltiplos Percursos num Ciclo de Vida”**, fundamentamos o papel e a importância que o desporto tem na vida de um cidadão. Na segunda, os **“Percursos Reais, Possíveis e Desejáveis no Desporto”**, apresentamos os percursos que o sistema e a estrutura organizada do desporto poderão proporcionar a um cidadão ao longo do seu ciclo de vida. Na terceira e última parte, apresentamos as nossas recomendações e conclusões sob a perspetiva de uma vida e múltiplos percursos que o desporto oferece.

### **I. Múltiplos Percursos num Ciclo de Vida**

A oferta desportiva existente no nosso país, assim como na maioria dos países do globo, de acordo com as políticas e os sistemas desportivos proporcionam, no âmbito formal ou informal, múltiplos percursos nas diferentes estruturas do desporto ao longo do nosso ciclo de vida.

O ciclo de vida, a sua dimensão em termos de esperança de vida e da qualidade de vida, está condicionado pela prática regular da atividade física e desportiva assim como pela adoção de comportamentos ou hábitos de vida saudáveis.

As boas ou as más opções relativas a estilos de vida ativa e saudáveis ou,

até mesmo, uma ausência da tomada de decisão, têm influência no aumento ou na perda da esperança de vida, de poder contribuir ou não para se ter uma boa saúde ou não, podendo, a inatividade, dar origem a diversas doenças nomeadamente, as não comunicáveis, da pessoa viver sem ou com dor e, conseqüentemente, levar com que as famílias e o Estado tenham de suportar elevados encargos com a doença.

Estas ameaças são confirmadas pela própria Organização Mundial da Saúde<sup>i,2,3</sup> pelo estudo *Designed To Move*<sup>4</sup> (2012) quando refere que *“As crianças de hoje podem ser a primeira geração a ter uma expectativa de vida menor que a dos seus pais”*.

A referência às múltiplas doenças crónicas bem como as mortes prematuras foram feitas por Booth e Lees (2004) que introduziram o conceito de síndrome da morte sedentária (SeDS – Sedentary Death Syndrome) caracterizando-as como um dos grandes problemas de saúde pública, revelando-nos, ainda, que a atividade física tem uma base genética fundamental para manter a vitalidade e a saúde ao longo do ciclo de vida.

O médico Susruta da Índia que viveu 600 a.C., prescrevia, segundo Tipton (2008), o exercício físico nas suas receitas para prevenir e tratar das doenças.

O que vem confirmar, de acordo com o estudo da Nike (2012) que as nossas sociedades ignoraram durante milénios, que *“Os seres humanos foram feitos para se movimentarem e serem ativos”*.

A OMS Europa (2006) e diversos organismos internacionais confirmam que as pessoas com deficiência são os menos ativos comparativamente aos seus pares, porque têm menos igualdade de oportunidades de acesso ao desporto e deparam com imensos obstáculos/barreiras quer de natureza objetiva quer subjetiva que os impedem e/ou os limitam de participarem na prática regular da atividade física e desportiva.

Esta redução das possibilidades das pessoas com deficiência de participarem no desporto tem impactos negativos a nível biopsicossocial e, conseqüentemente, para a sociedade.

## **II. Percursos Reais, Possíveis e Desejáveis no Desporto**

Os percursos reais, possíveis e desejáveis no desporto português, para todo e qualquer cidadão residente em Portugal, incluindo as pessoas com deficiência, dependem, em parte, da política desportiva, do sistema e estrutura organizativa do desporto, do financiamento e das condições de participação, quer público quer privado.

Os percursos reais, possíveis e desejáveis para as pessoas com deficiência na transição para a vida adulta, após o término da escolaridade obrigatória, poderão e deverão ser equacionados de acordo com dois grandes momentos, a saber:

- a) O primeiro momento ocorre até ao término da escolaridade obrigatória, isto é, até a idade aproximada dos dezoito. O perfil de funcionalidade estará dependente da pessoa ter uma deficiência congénita ou adquirida assim como do histórico da experiência desportiva;
- b) O segundo momento tem início com o fim da escolaridade obrigatória e decorre até ao término do ciclo de vida, o que compreende os segmentos jovens, adultos e idosos.

A Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto (2007) é a Lei-Quadro do Desporto português que nos ajuda a traçar os percursos que, em parte, estarão dependentes da condição socioeconómica da pessoa com deficiência, do seu perfil

de funcionalidade no que diz respeito ao acesso ao desporto, enquanto um direito humano fundamental e constitucional por um lado e, por outro lado, das condições de participação na prática desportiva que se pretende, sempre que possível, inclusa.

Selecionamos, para a nossa análise, sete dimensões da participação no desporto, a saber:

- a) O enquadramento ocupacional e socioeconómico do praticante;
- b) O perfil funcional para a prática desportiva;
- c) As áreas de aplicação e/ou de intervenção no e através do desporto;
- d) O percurso no sistema desportivo ao longo do ciclo de vida;
- e) Os benefícios socioeconómicos do desporto;
- f) A participação desportiva no sistema federado
- g) As principais barreiras / obstáculos no acesso a prática desportiva.

## **1. O enquadramento ocupacional e socioeconómico**

Consideramos como enquadramento ocupacional e socioeconómico a principal ocupação e/ou relação laboral da pessoa com deficiência de acordo com as três grandes fases do ciclo de vida:

- 1.1 Na primeira, que vai desde o nascimento até cerca de vinte e três anos de vida, corresponderá a etapa do processo educativo e formativo. Esta fase subdivide-se em duas, a inicial compreende a escolaridade obrigatória, isto é, até aos dezoito anos de idade e, a segunda, ao ensino superior.
- 1.2 A segunda fase tem início e término com a atividade laboral, isto é, desde os 16 anos, até a idade para a reforma, a partir dos 67 anos.

- 1.3 A terceira e a última fase é o período que decorre durante a reforma.

## **2. O perfil funcional para a prática desportiva**

O perfil funcional para a prática desportiva, em função das normas dos organismos desportivos internacionais por deficiência, dependerá das estruturas e funções do corpo (CIF, 2004) que, por sua vez, se refletem nas doze categorias desportivas por deficiência enquadradas em quatro áreas:

- 2.1 Área intelectual - Intelectual.
- 2.2 Área sensorial - Visual (cegos e baixa visão) e Auditiva (surdos).
- 2.3 Área orgânica – Transplantados.
- 2.4 Motora – deficiência nos membros; falta ou diminuição da força muscular; movimentos com limitação na amplitude articular; assimetria nas pernas; baixa estatura; hipertonia; atetose e ataxia.

## **3. As áreas de aplicação e/ou de intervenção**

São quatro as áreas de aplicação e/ou de intervenção o e através do desporto:

- 3.1 Desporto e Terapia, tem por objetivo a prevenção, a reabilitação e a melhoria das capacidades funcionais.
- 3.2 Desporto e Educação, tem por objetivo a aquisição das competências estabelecidas durante a escolaridade obrigatória no âmbito da educação física e do desporto escolar.
- 3.3 Desporto e Lazer, enquadra-se no âmbito e objetivos do desporto informal, designado também por Desporto para Todos ou Desporto de Base.

- 3.4 Desporto de Rendimento / Competição, enquadra-se no âmbito do desporto formal e organizado tendo por objetivo a performance desportiva e a obtenção de resultados no cenário desportivo internacional.

#### **4. Os percursos no sistema desportivo ao longo do ciclo de vida**

Um cidadão, ao longo do ciclo de vida, poderá ser enquadrado e/ou participar num ou mais, dos seguintes, subsistemas e/ou sectores desportivos, de acordo com o sistema político e desportivo português:

- 4.1 Desporto Escolar.
- 4.2 Desporto Universitário (Desporto no Ensino Superior).
- 4.3 Desporto nas Autarquias.
- 4.4 Desporto no local de Trabalho ou para Trabalhadores.
- 4.5 Desporto Militar.
- 4.6 Desporto no Movimento Associativo e Desportivo.
- 4.7 Desporto para as pessoas com deficiência (nos Clubes, nos Hospitais e/ou Centros de Medicina e Reabilitação, nas Instituições do Terceiro Setor ou de Economia Social, nomeadamente IPSS, ONGPD, Cooperativas, Associações mutualistas, Misericórdias, Fundações e, em geral, as Associações que prosseguem o estabelecido na alínea f, art.º 4.º, Lei 30/2013, Lei de Bases da Economia Social.
- 4.8 Desporto e a atividade física no sistema privado. O setor privado é diverso, abrangendo o Ensino Particular e Cooperativo, as Academias e os Ginásios, o Turismo, as empresas de animação turística (escolas de

surf, o golfe, os hotéis e os health clubs), etc.

Os cidadãos são, no entanto, livres de praticarem desporto sem qualquer obrigação de pertencerem ou não a uma organização desportiva. Os cidadãos europeus, apenas, 30%<sup>5</sup> é que optam pelos clubes, as três primeiras opções da prática da atividade física e do desporto são em espaços informais, preferencialmente ao ar livre, nos parques, durante o percurso da casa para a escola, para o trabalho ou para os centros comerciais.

## **5. A participação desportiva no sistema federado**

A situação da prática desportiva federada<sup>6</sup> no Alentejo (IPDJ, 2018) é de 23.477 praticantes federados em diversas modalidades/Federações desportivas, o que corresponde a 4,60% em relação a população do Alentejo (509.849) e de 3,97% em relação ao total de 590.668 praticantes federados do país.

A situação no desporto federado para as pessoas com deficiência, segundo a Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD) revela um total de 31 praticantes com deficiência (26 masculinos e 5 femininos), 15 praticantes (15 masculinos) do Baixo Alentejo e 16 praticantes (11 masculinos e 5 femininos) do Alentejo Central. Não se registam dados de participação de praticantes com deficiência nem do Alto Alentejo nem do Litoral.

Os Recursos Humanos do Desporto (Dirigentes, Treinadores e Árbitros) encontra-se registado, apenas, um (1) treinador (masculino) do Alentejo Central e não há registos nem de Dirigentes e nem de Árbitros.

Os Clubes que enquadram a prática desportiva para pessoas com deficiência



são um total de três (3), distribuídos dois (2) no Alentejo Central e um (1) no Baixo Alentejo. É de 557 o número de Clubes do desporto regular ou convencional.

A taxa de participação desportiva no Alentejo das 46.702 pessoas com deficiência (31 praticantes) é, comparativamente, muito inferior em relação aos 23.477 praticantes sem deficiência/incapacidade.

Os 31 praticantes com deficiência do Alentejo representam, cerca de 8%, das pessoas com deficiência do Alentejo (398), que beneficiaram dos produtos de apoio atribuídos em 2015.

Em Portugal a taxa de deficiência é 6,1% (INE, 2001). É de 9,16% segundo o Inquérito Nacional às incapacidades, deficiências e desvantagens levada a cabo pelo Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR, 1998)<sup>7</sup> atual Instituto Nacional para a Reabilitação, valor próximo do que foi apurado através de estudos realizados em outros países da União Europeia. A percentagem da população mundial com deficiência, de acordo com OMS e o Banco Mundial é de 15% assim como para a União Europeia<sup>8,9</sup>.

Ao analisarmos a distribuição dos produtos de apoio em 2015<sup>10</sup>, no continente, atribuídos pelas 5 Administrações Regionais de Saúde, constatamos (INR, 2015) de um total de 15.485 beneficiários, a quem foram atribuídos 17.780 produtos, no montante de 5.948.874,66€, em relação ao Alentejo foram 398 as pessoas (2,57%) abrangidas a quem foram atribuídos 409 produtos de apoio no montante de 180.416,35€ (3%).

Os quatro principais Produtos de Apoio entregues no Alentejo por categoria ISO, de um total de 7 foram: (Grupo de produto de apoio – (06) Ortóteses e Próteses – 178 PA; (22) Produtos para Comunicação e Informação – 155 PA; (04) Ajudas para Tratamento Clínico Individual – 48 PA e (12) Ajudas para a Mobilidade Pessoal.

A distribuição dos 409 Produtos de Apoio por tipo de deficiência foram os seguintes: 26 para a auditiva; 1 para a mental / intelectual; 145 para a motora; 39 para a orgânica; 140 para a visual; outras foram 56 e 2 em branco.

## **6. Os benefícios socioeconómicos do desporto**

Para além dos valores intangíveis do desporto, são já uma evidência os benefícios económicos e os socioeconómicos do desporto quer em Portugal (1,4% do emprego e 1,2% do VAB)<sup>11</sup> quer na União Europeia<sup>12</sup> em termos de emprego (2,72% de empregos na EU) e de contributo na economia (2,12% do PIB da EU).

Passamos a elencar alguns dos valores e benefícios reconhecidos pela União Europeia, em 2018, estabelecidos no documento “Economic dimension of sport and its socio-economic benefits”<sup>13</sup>:

- 6.1 Desporto e Dimensão Económica, Inovação e Desenvolvimento.
- 6.2 Desporto e Rendimento Desportivo.
- 6.3 Desporto e Educação, nomeadamente na promoção da educação física e do desporto na escola, na promoção da prática regular da atividade física e do desporto e de hábitos de vida saudável.
- 6.4 Desporto, igualdade e inclusão social dos pobres, dos trabalhadores informais e dos socialmente excluídos, das mulheres, dos imigrantes, das crianças, dos jovens, dos idosos, das pessoas com deficiência, das minorias, das comunidades que sofreram uma catástrofe natural ou artificial são estruturalmente vulneráveis.
- 6.5 Desporto, saúde e qualidade de vida, no combate à inatividade e à

obesidade, promovendo a prática regular da atividade desportiva e de hábitos de vida saudável. Para além do contributo nos gastos das famílias e dos Estados com a saúde, devido às consequências da inatividade.

- 6.6 O património e o legado que é proporcionado pela realização dos megas eventos desportivos.
- 6.7 Desporto e identidade cultural e coesão social.
- 6.8 Desporto e voluntariado.

## **7. As principais barreiras / obstáculos no acesso a prática desportiva**

As principais barreiras/obstáculos com que se defrontam as pessoas com deficiência no acesso e na participação na prática desportiva regular são:

- 7.1 Acessibilidade e mobilidade no meio natural (praias) e aos equipamentos sócio culturais e desportivos no meio rural e no meio urbano.
- 7.2 Transportes que não são adaptados e os existentes são em número insuficiente.
- 7.3 Produtos de apoio e dispositivos de compensação para o desporto são de difícil acesso, onerosos (calha para o boccia) ou inexistentes os apoios.
- 7.4 Ajuda de uma terceira pessoa para (AVD) atividades da vida diária e desportivas, como os atletas-guias nas corridas para os cegos, os acompanhantes para o boccia, não sendo pagos o voluntariado é reduzido.
- 7.5 Informação bastante restrita, nos hospitais, nos centros de medicina e reabilitação, nas autarquias, nas escolas e nos clubes.
- 7.6 Recursos humanos sem qualificação e/ou em número diminuto, com

conhecimentos e competências nos domínios da deficiência e do desporto para as pessoas com deficiência.

- 7.7 Competições desportivas em número reduzido e/ou falta de oportunidades de participação em eventos integrados.
- 7.8 Custo elevado com a importação de material desportivo adaptado, como são as bolas de goalball ou de boccia, as cadeiras de rodas para os diversos desportos.
- 7.9 Falta de interesse dos media na informação e na divulgação.
- 7.10 Insuficiência de incentivos e de apoios financeiros, face aos custos acrescidos devido às especificidades e às necessidades de cada tipo de deficiência.

### **III. Uma Vida e Múltiplos Percursos no Desporto**

Ao longo de um ciclo temos, apenas, uma vida em que o desporto poderá prestar os contributos de modo a ser vivida com qualidade e de acordo com os valores e ética.

O desporto poderá proporcionar aos cidadãos, residentes em Portugal, múltiplos percursos que se enquadram em três grandes finalidades. A primeira é intrínseca à própria essência e existência humana na medida em que necessitamos do movimento para viver e é através do movimento que nos relacionamos com os outros e com o mundo. A segunda revela-se através do papel e da importância que é atribuído ao desporto enquanto um direito humano fundamental e um fator de desenvolvimento humano, quer numa dimensão ativa quer passiva. Para além dos benefícios socioeconómicos a terceira finalidade enquadra-se na dimensão económica do desporto que, para além de poder contribuir para o crescimento económico das nações oferece oportunidades através das vias profissionalizantes e de emprego.

## Referências

- Lees S.J., & Booth F.W. (2004). Sedentary death syndrome. *Can J Appl Physiol*, 29: 447–460, 2004.
- Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto (2007). Lei n.º 5/2007, Diário da República n.º 11/2007, Série I de 2007-01-16.
- Nike, Inc. Ng., S.W. & Popkin, B. M. (2012). Uso do tempo e a atividade física: um distanciamento do movimento ao redor do globo. *Obesity Reviews*, doi: 10.1111/j.1467-789X.2011.00982.x.
- Tipton, C.M. (2008). Susruta of India, an unrecognized contributor to the history of exercise physiology. *J Appl Physiol*, 104: 1553–1556, 2008. First published March 20, 2008.
- Organização Mundial de Saúde (2001). International Classification of Functioning, Disabilities and Health – ICF. Retirado a 10 de maio de 2015, em: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
- World Health Organization (2006). Physical activity and health: evidence for action.

## Notas

- <sup>i</sup>World Health Organization (2018). Noncommunicable diseases, consultado em <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>
- <sup>ii</sup>World Health Organization (2018). Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health e Global Recommendations on Physical Activity for Health, consultado em [https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_recommendations/en/](https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/)
- <sup>iii</sup>Nike, Inc. Ng., S.W. e Popkin, B. M. (2012). Uso do tempo e a atividade física: um distanciamento do movimento ao redor do globo. *Obesity Reviews*, doi: 10.1111/j.1467-789X.2011.00982.x.
- <sup>iv</sup> European Union (2017). Special Eurobarometer 472. Consultado em <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/survey/getsurveydetail/instruments/special/surveyky/2164>
- <sup>v</sup> Instituto Português do Desporto e Juventude (2018). Estatísticas do Desporto, consultado em <http://www.idesporto.pt/conteudo.aspx?id=101&idMenu=5>
- <sup>vi</sup> Instituto Nacional para a Reabilitação (2018). Inquérito nacional às incapacidades, deficiências e desvantagens : síntese, SNRIPD | 1996|. Inquérito nacional às incapacidades, deficiências e desvantagens : resultados globais, SNRIPD | 1996|. Consultado em <http://www.inr.pt/content/1/111/cadernos-snr>
- <sup>vii</sup> Austrian Presidency of the Council of the European Union (2018). Sport and Physical Activity for People with Disabilities. Discussion Paper. Vienna.
- <sup>viii</sup> Ecorys (2018), Mapping on access to sport for people with disabilities, Report to the European Commission, DG Education, Youth, Sport and Culture.
- <sup>ix</sup> Instituto Nacional para a Reabilitação (2018). Relatório de Financiamento de Produtos de Apoio 2015, Consultado em <http://www.inr.pt/content/1/4475/relatorio-de-financiamento-de-produtos-de-apoio>
- <sup>x</sup> Instituto Nacional de Estatística (2016). Conta Satélite do Desporto, consultado em

[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=256837725&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=256837725&DESTAQUESmodo=2)

<sup>xi</sup> Study on the economic impact of sport through Sport Satellite Accounts, 2018.

[http://www.oecd.org/mcm/C-MIN\(2013\)1-ENG.pdf](http://www.oecd.org/mcm/C-MIN(2013)1-ENG.pdf)

<sup>xii</sup> European Commission (2018). Economic dimension of sport and its socio-economic benefits, consultado em <http://www.europeactive-euaffairs.eu/blog/economic-dimension-sport-and-physical-activity-sector>

<sup>xiii</sup> O Círculo de Apoio é um grupo de pessoas que a pessoa com deficiência escolhe para se reunirem com ela. Este grupo ajuda a pessoa a tomar decisões sobre a sua vida, a saber o que quer e como alcançar esses objetivos.

<sup>xiv</sup> N.º 4 do artigo 20.º da Lei 37/2003 de 22 de agosto alterada pela Lei 62/2007 de 10 de Setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) que estabelece na alínea b) do n.º 6 do artigo 20.º

<sup>xv</sup> <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=relatorio-final-do-grupo-de-trabalho-para-as-necessidades-especiais-na-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior>.

## **II - Transição para a vida adulta: os caminhos da autodeterminação**

## **Transição para a vida ativa: mito ou realidade?**

**Sofia Santos**

sofiasantos@fmh.ulisboa.pt

Faculdade de Motricidade Humana, UIDEF – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa

### **Resumo**

Este capítulo pretende analisar algumas das questões inerentes ao processo de transição para a vida adulta e ativa de alunos com necessidades de adaptações curriculares significativas. Apesar da sua formalização legislativa, a prática educativa tem-se deparado com algumas barreiras nesta mudança de estatuto para uma transição sucedida para a vida adulta e ativa. Neste sentido, desafia-se à reflexão sobre a relação entre: um sistema de educação de qualidade e direitos humanos; conteúdos tendencialmente académico-cognitivos e funcionalidade da vida diária; a valorização da diversidade vs. a normalização dos rankings; a exigência vs. idade cronológica (em detrimento da idade mental); a abordagem multinível vs. planos estáticos e baseados na categorização; a produtividade e certificação, entre outros.

**Palavras-chave:** Direitos; Educação Inclusiva; Qualidade de Vida; Transição Vida Ativa; Empregabilidade

### **Abstract**

This chapter analyses some issues inherent to adult and active life transition of students with significant supports needs in schools. Although national law formalized the transition planning, its operationalization is still facing several barriers for a real status change of these students, compromising their successful transition into adult life. Therefore, the challenge is to reflect about the relationship between: educational system quality vs. human rights; cognitive-academic contents vs. daily functionality; diversity valorization vs. grades rankings; chronological vs. mental age goals'; multilevel approach vs. static and categorizing plans; productivity and certification, among others.



**Keywords:** Rights; Inclusive Education; Quality of Life; Transition into Active Life; Employability

## **Introdução**

Um sistema educativo de sucesso deve envolver todos os alunos em aprendizagens de qualidade, devendo basear o percurso educativo, com e para o sucesso, em valores humanistas e de competências para a cidadania, na diversidade e na consecução da educação como direito para todos (Costa, 2018). Baseada no poder de aprendizagem como diferenciadora entre atraso e desenvolvimento (Martins et al., 2018), a escola inclusiva deve proporcionar respostas diversificadas e adequadas a todos os alunos, elevando os padrões de qualidade das ofertas educativas e formativas (Preâmbulo Decreto-Lei n.º 54/2018) e adequando-as ao perfil de funcionalidade do aluno.

Após a ratificação das Convenções dos Direitos (Criança e Pessoas com Deficiência), Portugal responsabiliza-se pela implementação de políticas inclusivas que promovam a participação destes subgrupos, para uma vida independente e na comunidade. No entanto, apesar de consagrar os direitos, estes documentos não clarificam a sua operacionalização com sucesso (Verdugo, Navas, Gómez & Schalock, 2012). Os direitos das pessoas com deficiência estão a ser cumpridos a nível nacional?

## **Direitos e Qualidade de Vida na Educação Inclusiva**

A discrepância entre a teoria e a prática não pode ser apenas explicada pelas questões financeiras, devendo refletir-se sobre as atitudes de todos os intervenientes no sentido do respeito pelo outro e pela sua dignidade. O direito à Educação, na teoria, parece ser respeitado com um conjunto de documentos legislativos em prol da inclusão/participação dos alunos com necessidades de apoio, mas na prática ainda revela fragilidades e necessidade de ajustamentos (Santos, 2012; Santos & Gomes, 2016). É neste sentido que o Decreto-Lei n.º 54/2018 muda a perspetiva de Educação Especial para a Educação Inclusiva fundada em princípios de educabilidade universal, equidade, personalização e autodeterminação, procurando estruturar o perfil dos alunos, à saída da escolaridade obrigatória, para a cidadania. A oferta educativa e formativa assume-se como uma das (principais) componentes escolares-académicas para alunos com perturbações de desenvolvimento, dada a sua relevância para a certificação profissionalizante (Fânzeres, Cruz-Santos & Santos, 2017).

A Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC, 2018) entre 2016/2017 e 2017/2018, aponta um aumento médio de 7% no número de alunos com as então designadas, necessidades educativas especiais, com Programa Educativo Individual (PEI), resultante do maior acréscimo ao nível do 3ºciclo do ensino básico (8%) e secundário (15%) principalmente no setor público. A mesma entidade refere que 14% destes alunos não se encontram, a tempo inteiro, na turma, sendo apoiados maioritariamente nas unidades especializadas dadas as suas “muitas dificuldades” ao nível da aprendizagem. O currículo específico individual (CEI) foi a medida mais aplicada, seguida do apoio pedagógico personalizado e das adequações no processo de avaliação.

Então e a transição?

### **Transição para a Vida Ativa**

A palavra transição tem sido uma das palavras (mais) utilizadas no campo da “deficiência” sendo, atualmente, uma das áreas emergentes ao nível das práticas e investigação, apesar da sua abordagem desde o século passado. Já em 1994, a UNESCO na Declaração de Salamanca valorizava a “[...] a transição eficaz para a vida ativa” (p. 34), responsabilizando as escolas para a independência económica e aquisição de competências de vida diária. Os currículos devem ser estruturados de acordo com as expectativas e exigências sociais inerentes à vida adulta autónoma, com competências adquiridas por conteúdos funcionais e significativos coadjuvados por oportunidades em contexto real, na comunidade através de “[...] programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior [...] e treino vocacional” (p.34).

A transição para a vida adulta e ativa (TVAA) acontece depois da conclusão da escolaridade obrigatória, para todos os estudantes, e é condicionada pelos constrangimentos económicos, sociais e atitudinais vigentes, parecendo ser ainda mais difícil quando nos referimos aos alunos com necessidades de apoio. Então, como preparar os estudantes para o mercado laboral?

A escola e o currículo devem providenciar conhecimentos teóricos com aplicabilidade prática e de acordo com o escalão etário (em detrimento da idade mental que tem restringido a progressão nas aprendizagens), acompanhados por atitudes inclusivas e dignificantes face aos alunos com necessidade de apoio. Quais as boas práticas no âmbito da independência e vida ativa/adulta das pessoas com dificuldades intelectuais (DI)? Os programas de transição potenciam a empregabilidade

destes estudantes? Como é que os planos individuais de transição (PIT) implementados refletem boas práticas? (Santos, 2013). Há evidências de resultados positivos resultantes dos PITs? A educação deve reger-se pela superproteção e desvalorização ou pela autonomia e empoderamento dos alunos?

As duas principais razões para o prosseguimento de estudos após o secundário reportam-se às maiores probabilidades de emprego na área desejada e à necessidade de independência financeira (Fernandes, Pereira, Cotrim, Duarte & Canto e Castro, 2018). A quase obrigatoriedade para o ensino superior parece ter sido uma das causas para a desvalorização dos níveis educativos e formativos intermédios e que se relacionam diretamente com a entrada no mundo laboral, que pareciam soluções apenas para os alunos sem um bom rendimento académico sendo que “a pouca qualificação [laboral] deriva [...] de entradas precoces na vida ativa, [...] sem grandes competências” (Guerreiro, Cantante & Barroso, 2009, p. 14).

A escola tem que refletir sobre conteúdos para a capacitação (jurídico-legal), participação político-social e competências para o mercado laboral dos alunos que atende, sendo que o processo de transição é abordado no mais recente normativo. Decorrente do relatório técnico-pedagógico (RTP - artigo 21.º) com a identificação dos facilitadores/barreiras ao progresso académico, bem como das medidas e da sua implementação/avaliação, e do PEI (artigo 24.º) onde se incluem as adaptações curriculares significativas, bem como as competências e as aprendizagens a promover e as estratégias e adaptações a implementar, o PIT aparece como complemento ao PEI, com um conjunto de medidas direcionadas para o exercício de uma atividade profissional (artigo 25.º, ponto 1.), o que de acordo com a escassez de evidências

(Santos, 2013) parece não estar a ser conseguido. De que forma a formação de base dos professores condiciona a atual cultura escolar – ainda não inclusiva? E dadas as insuficientes evidências positivas estaremos a replicar o que aprendemos no passado sem pensar no que queremos para o futuro? Que formação contínua? Que novas formas de ensino?

O PIT deve ser iniciado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (ponto 3), mas uma das críticas atuais é se de facto este curto espaço temporal consegue resultados reais e contextualizados. O currículo académico apenas se deve debruçar sobre as competências profissionais entre os 15 e os 18 anos? Então como se articulam os conteúdos lecionados até esse limite temporal?

O trabalho em equipa é reforçado destacando-se o papel autodeterminado do aluno, da participação ativa dos pais (artigos 4.º e 21.º), dos professores, e de um conjunto de outros intervenientes que em parceria deverão colaborar e decidir o projeto académico (Santos, 2013). No entanto, parece continuar-se a assistir ao “reinado” do professor, que é quem decide, fundamentando-se as práticas na prática assistencialista e não de empoderamento. Até que ponto são os pais convidados a participar na vida académica dos educandos? Qual a participação dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão? Os estudantes portugueses estão a ser educados e ensinados (família e escola) para serem cidadãos independentes e capazes de tomar decisões? E assumir as suas responsabilidades? E trabalhar em equipa? Os estudantes reconhecem e aplicam os seus direitos? E respeitam os dos outros? Como é que a escola, no percurso para a inclusão, se organiza para esta lição?

Em Portugal as evidências reportam menores níveis de qualidade de vida (QdV

- Simões & Santos, 2016) e de autodeterminação nas pessoas com DI (Simões, Santos & Claes, 2015), que apontam, contudo, este domínio como a dimensão de QdV mais importante, enquanto os pares típicos referem o bem-estar-material (Simões & Santos, 2016). A autodeterminação deve ser uma prioridade no percurso académico com impacto na planificação centrada no aluno. Qual a relação entre autodeterminação, conteúdos académicos, produtividade e QdV? Quais as escolhas e decisões que o aluno tem oportunidade de fazer ao longo do percurso educativo? Quais os objetivos e finalidades que o aluno pretende atingir à saída da escola? Que opções e oportunidades? Qual a motivação para prosseguir estudos ou formação? Que curso escolher? Como se perspetiva o projeto de vida? Que passos são necessários para desenvolver as competências necessárias?

A abordagem multinível é uma das opções metodológicas emanadas do atual normativo enfatizando a flexibilização na mobilização de medidas e estratégias, abandonando-se o foco do ensino por categorias de deficiência, e conseqüente tendência para a padronização dos procedimentos, e redirecionando para o continuum de possibilidades de intervenções face à heterogeneidade das características dos alunos (Pereira et al., 2018). É legítimo pensar-se na eventual “banalização” que a des-categorização pode acarretar, mas não será este o caminho a seguir: i.e., abordar cada aluno na sua heterogeneidade fenotípica, comportamental e cultural, e não apenas circunscrever a atuação face a diagnósticos estereotipados e pouco descritivos (e dignificantes)? A abordagem multinível, apesar da sua lógica centrada no aluno, parece ter sido um dos pontos críticos, havendo inclusive partilhas no sentido da passagem direta dos alunos que anteriormente tinham um CEI para as medidas adicionais, apesar

do artigo 31.º recomendar a reavaliação do PEI para a identificação das medidas e de um novo RTP. O fator tempo, inerente a todas as burocracias, poderá ter sido um precipitador destas decisões pouco pensadas? Não se poderia aproveitar esta mudança para outra reflexão mais individualizada e centrada no aluno?

As medidas a adotar pelas escolas devem estar alinhadas com os direitos de e para todos, para a efetiva participação através da modificação do envolvimento (e não da pessoa) com a criação de oportunidades significativas e funcionais em contexto real, através de decisões e opções informadas, e do empoderamento dos alunos para enfrentar o mundo laboral. A escola deve responsabilizar-se pela transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes (Martins et al., 2018), sendo necessário repensar a “formação livresca e retórica” com pouca repercussão prática e laboratorial (Guerreiro et al., 2009). O gap entre conteúdos académicos e competências individuais parece ser ainda uma realidade face à pouca funcionalidade e significância dos conteúdos lecionados em sala de aula, com pouco transfer para a vida diária. A diferenciação pedagógica não é para todos? Que apoios personalizados deverão ser proporcionados para um percurso diferenciado planeado e concretizado com e pelo próprio aluno? Existe um leque de escolhas?

Outra das inquietações passa pela (pretendida) parceria com a comunidade, saindo da escola, contactando recursos/serviços comunitários, formando/informando as entidades empregadoras, listando as competências pessoais, sociais e profissionais que cada atividade possa exigir, para depois e com o aluno se tomarem decisões informadas e não “direcionadas por terceiros”. A orientação vocacional e as experiências em contexto laboral real, bem como as oportunidades e as parcerias

(artigo 19.º), para a transição para mercados laborais competitivos, visando a futura empregabilidade parecem destacar-se.

Há ainda que realçar que o modelo de Unidade Especializada é reconfigurado num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA - artigo 13.º), pelo que as práticas anteriores de segregação – onde as unidades funcionavam como escolas especiais dentro da escola regular, deverão ser eliminadas, devendo considerar-se o CAA como uma estrutura de apoio (recursos humanos e materiais) que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula. Pereira e colaboradores (2018) recordam que, e contrariando as ações do passado, à redução do número de alunos por turma está inerente a permanência, de pelo menos 60% do tempo curricular na turma.

Finalmente, a certificação (artigo 30.º) como uma das barreiras à formação profissional. Alguns dos diplomas/certificados parecem não ter impacto significativo na TVAA, apesar do esforço para a correspondência entre as competências adquiridas e o Quadro Europeu de Qualificações (artigo 30.º), bem como a documentação sobre as experiências e áreas de conhecimentos/competências desenvolvidas ao longo do percurso escolar, e mais especificamente do PIT. Que certificação? Que indicadores para a monitorização de todo este processo? Quais os indicadores para que uma escola seja considerada de sucesso? Será que são os rankings das notas – com todas as vicissitudes e disparidades económicas associadas (e.g.: oportunidade de pagar explicações e apoios tutoriais fora do horário escolar) os melhores preditores da aprendizagem de excelência? E o observatório de empregabilidade dos alunos que apesar de não prosseguirem os seus estudos se integram no mercado laboral não deverá ser uma ação prioritária das escolas do ensino secundário?



## **Considerações finais**

A escola é um meio privilegiado de produção de competências e qualificações (Guerreiro et al., 2009) concebida no contexto dos direitos e da Educação para todos. Ao longo do tempo, tem existido percursos diferenciados dependentes dos valores e das dinâmicas de cada região e escola, sendo fundamental a orientação para uma vida com qualidade. As escolas devem maximizar os resultados pessoais de cada aluno em contexto real e comunitário, providenciando oportunidades de aprendizagem concretas, funcionais e significativas para a aquisição de competências – pessoais, sociais e técnico-profissionais, que permitam o assumir do papel ativo enquanto cidadão.

As escolas devem reorganizar o foco da sua atuação para a adaptação dos conteúdos a cada aluno, alterando o funcionamento, financiamento e currículo para vivências inclusivas e para uma efetiva transição. Estas mudanças deverão considerar o modelo de QdV, cujos resultados poderão atuar como agente de mudança e indicadores de boas práticas. A escola pode (e deve) assumir-se como um apoio/ponte com a comunidade.

No atual momento político-social, tudo aponta para uma Educação que se pretende inclusiva e de sucesso para todos os alunos, onde se aposta em atitudes e práticas valorizadoras da diversidade e da diferença, mas que parece continuamente esbarrar-se na normalização das notas e dos rankings. Será que uma escola só pode ser considerada como de sucesso se a maioria dos seus estudantes tiver uma média muito elevada? Ou será que este é um bom momento para se refletir sobre o que se pretende que a escola forneça aos seus alunos para a vida pós-escolar? Poderemos equacionar formas alternativas de avaliação? Como é que as escolas equacionam

a tríade “formação – qualificação e emprego” dos seus alunos? O que esperar à saída da escolaridade obrigatória? As instituições poderão ser, eventualmente, respostas, mas serão para todos as mais qualificadas? Existe mesmo vida após escola ou a escolaridade obrigatória funciona apenas como uma estatística para a desinstitucionalização temporária (Santos & Gomes, 2016)? Queremos mudar? Vamos partilhar as boas práticas?

## Referências

- Costa, J. (2018). Prefácio. In Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (Ed.). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (p. 4). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018, 2918-2928.
- Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2018). *Necessidades Especiais de Educação 2017/2018 - Breve Síntese de Resultados*, pesquisa a 26 março em <http://www.dgeec.mec.pt/>
- Fânzeres, L.; Santos, A. & Santos, S. (2017). A Transição para a vida adulta dos alunos com NEE: Perceções dos profissionais. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1): 1050-1054, doi: 10.1111/1471-3802.12133.
- Fernandes, S., Pereira, P., Cotrim, R., Duarte, J., & Canto e Castro, L. (2018). *Jovens no pós-secundário em 2017 – percursos de inserção escolar e profissional*. Direção de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Guerreiro, M., Cantante, F. & Barroso, M. (2009). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Martins, G., (2018). Prefácio. In G. Martins et al., (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (pp. 6-7). Direção-Geral da Educação.
- Pereira, P., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G. ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Santos, S. (2012). A implementação da Convenção dos Direitos da Criança sob o ponto de vista da Criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 19:77-88.
- Santos, S. (2013). Transição para a Vida Ativa. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*. 20: 81-96.
- Santos, S. & Gomes, F. (2016). A Educação das crianças com Dificuldade Intelectuais e Desenvolvimentais vs. a Convenção dos Direitos da Criança. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16 (s1): 51-54 doi: 10.1111/1471-3802.12268.

- Simões, C., & Santos, S. (2016). O impacto do emprego na qualidade de vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*. 34, 181-197.
- Simões, C., Santos, S. & Claes, C. (2015). Quality of Life Assessment in Intellectual Disabilities: The Escala Pessoal de Resultados versus the World Health Quality of Life-BREF". *Research in Developmental Disabilities*. 37: 171-181. doi: 10.1016/j.ridd.2014.11.010.
- Verdugo M., Navas P., Gómez L. & Schalock R. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 56, 1036–45, doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: Necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

## **Transição para a vida adulta de jovens que foram abrangidos por currículos específicos**

**Maria Teresa Santos**, msantos@ipbeja.pt

**Adelaide Espírito Santo**, asanto@ipbeja.pt

**José Pereirinha Ramalho**, jramalho@ipbeja.pt

**Maria Cristina Faria**, mcfaria@ipbeja.pt

**Cesário Almeida**, calmeida@ipbeja.pt

**José António Espírito Santo**, jsanto@ipbeja.pt

Instituto Politécnico de Beja

### **Resumo**

Os processos de transição para a vida adulta requerem competências múltiplas e complexas que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória de todos os jovens.

Os desafios que, nesta fase da vida, se colocam, podem tornar-se obstáculos difíceis de transpor quando falamos de jovens cujo percurso escolar foi ancorado por diversas medidas de apoio especializado, entre as quais se encontrava o designado currículo específico individual (CEI), proposto a partir do decreto lei 3/2008 (agora revogado pelo DL 54/2018) e que se afastava em muito do currículo comum.

A investigação que iniciámos em 2018 tem como objeto de estudo os percursos de vida dos jovens que frequentaram os agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (BAAL) com CEI e PIT (Plano Individual de Transição) e que terminaram a sua escolaridade obrigatória a partir de 2012.

Numa primeira fase procedemos à recolha de dados estatísticos junto da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) sobre o número de alunos com CEI e PIT a frequentar o Ensino Secundário nas unidades territoriais do BAAL, nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Seguiu-se a entrevista a um grupo de coordenadores de educação especial e diretores de instituições que apoiam a população com deficiência e ainda um grupo de jovens a frequentarem estágios profissionais.

O propósito desta comunicação é dar conta da análise efetuada e oferecer um momento de reflexão sobre o impacto desta medida educativa, tal como foi percebida pelos profissionais e jovens entrevistados.

**Palavras-Chave:** Transição para a Vida Adulta; Autodeterminação; Inclusão

### **Abstract**

The processes of transition to adulthood require multiple and complex skills that must be developed throughout the compulsory education of all young people.

Challenges, at this stage of life, can become difficult obstacles to overcome when one considers young people whose school career has been anchored by various specialized support measures, including the so-called individual specific curriculum (ISC) proposed in the law 3/2008 (now extinct and replaced by law 54/2018) which was a support measure far from the common curriculum.

The research that we started in 2018 has as an object of study, the life paths of young people, who attended the schools of Baixo Alentejo and Alentejo Litoral (BAAL), with ISC and ITP (Individual Transition Plan) and who have finished their secondary education since 2012.

During the first phase, we collected statistical data from Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) on the number of students with ISC and ITP attending Secondary Education in the territorial units of BAAL, during 2014/2015, 2015/2016 and 2016/2017 school years. Then we conducted interviews to a group of special education coordinators, directors of institutions that support the disabled population and a group of young people attending vocational placements.

The purpose of this communication is to give an account of the analysis carried out and offer a moment of reflection on the impact of this educational measure, as perceived by the professionals and young people interviewed.

**Keywords:** Transition to Adult Life; Self-determination; Inclusion

## **Introdução**

Uma das medidas educativas propostas no revogado Decreto-Lei 3/2008, no âmbito da adequação do processo de ensino e aprendizagem, foi a da possibilidade de os alunos com dificuldades mais acentuadas seguirem um currículo específico individual (CEI), que se afastava em muito do currículo comum, mas que se pretendia funcional e promotor da autonomia pessoal e social, facilitando a transição para a vida pós-escolar.

Os estudos de caso (e análise dos respetivos programas educativos individuais – PEI, currículos específicos individuais – CEI e Planos Individuais de Transição - PIT) realizados por estudantes do Mestrado em Educação Especial (ESE-IPBeja) revelaram como esta medida mais restritiva (CEI) era frequentemente proposta para um conjunto alargado de alunos, cujo percurso educativo poderia, eventualmente, ter sido mais inclusivo e desafiante da sua autonomia e desenvolvimento.

A análise crítica sobre o impacto negativo que tal medida representava na vida futura dos jovens, promoveu uma intensa reflexão e debate em largos setores da comunidade educativa e académica, pelo que a nova legislação sobre Educação Inclusiva (DL 54/2018) a veio revogar.

Neste enquadramento, as reflexões sobre as abordagens curriculares propostas aos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) que ao longo dos anos temos vindo a fazer e ainda a parca investigação sobre o período de transição para a vida pós-escolar destes jovens, despoletaram a necessidade de aprofundar o conhecimento desta matéria procedendo à análise de percursos de vida dos jovens que frequentaram os agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (BAAL) com CEI e PIT e que terminaram a sua escolaridade obrigatória a partir de 2012.

## **1. Quadro Teórico**

### **1.1. Transição para a vida adulta: um caminho traçado desde a infância**

O processo de desenvolvimento ao longo da vida coloca desafios complexos ao ser humano, exigindo-lhe diversas competências no plano conceptual, prático e social. De entre as várias fases neste percurso, a Transição para a Vida Adulta (TVA) representa um período de mudança e transformação absolutamente cruciais para a construção de uma identidade autónoma do ponto de vista psicológico e de uma vida independente a nível económico, relacional e social.

A complexidade das competências e tarefas exigidas a um jovem adulto no século XXI, numa sociedade do conhecimento e altamente tecnológica, podem apresentar-se como dificilmente alcançáveis ou realizáveis para os indivíduos com dificuldades de natureza cognitiva, pelo que uma educação para a autonomia desde a infância deve estar presente na família e na escola.

Wehmeyer e Garner (2003), apoiados em vasta evidência empírica, sublinham como os contextos de vida podem ter mais influência no funcionamento do sujeito do que as suas próprias características individuais, incluindo o seu nível intelectual.

Uma abordagem multidimensional do funcionamento humano, de matriz socio-ecológica, como hoje se defende, pressupõe uma análise das relações entre as dimensões do sujeito e do seu ambiente, representando o sistema de apoios o veículo facilitador de uma vida com significado (Luckasson & Schalock, 2012; Santos & Morato, 2008 e 2012; Schalock et al., 2010).

Os apoios a estabelecer devem seguir o princípio da menor intrusividade possível, como determina a nova legislação sobre Educação Inclusiva (DL 54/2018) e,

no contexto escolar, as designadas medidas adicionais só devem ser propostas quando forem esgotadas as medidas universais e seletivas de apoio à aprendizagem no âmbito do currículo comum.

Nem todas as aprendizagens que fazemos resultam de processos intencionais liderados pelos adultos e nem sempre a aprendizagem se faz de forma sequencial e progressiva. Assim, torna-se imprescindível criar ambientes inclusivos que permitam ao estudante com dificuldades intelectuais, participar de experiências enriquecedoras e nas quais possa ser apoiado pelos seus pares, trabalhando-se simultaneamente competências académicas e relacionais.

É fundamental que ao longo de toda a escolaridade, estes alunos sejam desafiados a resolver situações problemáticas cada vez mais complexas. Ainda que em determinadas aprendizagens, as mesmas possam ter um carácter funcional, isto não significará que todas devem ser funcionais ou básicas (Leite, 2011).

Construir abordagens curriculares flexíveis e personalizadas num contexto natural de socialização constitui hoje o principal desafio das organizações escolares. Como ensinar todos sem que ninguém fique para trás e garantir que cada um atinja o máximo do seu potencial ou, pelo menos, os instrumentos de ação e pensamento que contribuam para o desenvolvimento ao longo da vida, constitui tarefa não só da escola, mas de toda uma comunidade.

## **1.2. Ser Adulto e Autodeterminado**

Desde os anos 90 do séc. XX que, em instâncias nacionais e internacionais, se vem debatendo a necessidade de apoiar a transição da vida escolar para a pós-escolar



dos alunos com necessidades especiais, através de programas específicos que façam a ligação entre a escola e a comunidade, providenciando experiências laborais e de lazer com vista a uma vida independente (Costa, 2004; Soriano 2002, 2006; UNESCO, 1994).

Para vir a ser um “agente causal” da sua vida, na asserção de Wehmeyer (2004), é preciso providenciar oportunidades para que estes jovens façam escolhas e tomem decisões sobre o que gostariam de ser e fazer no futuro.

Habitados a que muito frequentemente outros decidam por eles, quando chamados a pronunciarem-se sobre algo que lhes diz respeito, não raro, manifestam dificuldades em fazê-lo. Ora, estas são também competências que devem ser desenvolvidas ao longo do seu processo educativo, tanto na família como na escola.

Para que o exercício de uma cidadania ativa se concretize é também crucial apoiar o jovem no estabelecer de uma rede de relações o mais alargada possível e que integre pessoas que não sejam apenas técnicos ou adultos, mas particularmente pares da mesma idade (colegas da escola ou vizinhos).

O Planeamento Centrado na Pessoa pode ser aqui uma abordagem de extrema relevância para estes jovens poderem manifestar a sua voz e serem reconhecido e valorizado o seu papel social (Becker & Pallin, 2001; J. O’Brien & C. L. O’Brien, 2000; Ferreira & Pereira, 2015; Kaehne & Beyer, 2014; Pereira, 2014).

## **2. Estudo empírico**

### **2.1. Modelo de investigação**

Nesta primeira fase do estudo, o modelo de investigação inscreve-se essencialmente numa matriz qualitativa, que procura evidenciar e valorizar a opinião

e experiência dos sujeitos inquiridos (Aires, 2011).

Interessa, pois, a compreensão aprofundada de uma realidade complexa e a produção de um conhecimento que resulta do permanente questionamento e reflexão. A reflexividade instituída ao longo do processo investigativo pode a todo o momento levar ao redesenhar do plano inicial e permitir incursões por campos não previstos.

## **2.2. Objeto e objetivos do estudo**

Como referido anteriormente, os percursos de vida dos jovens que frequentaram os agrupamentos de escolas do BAAL com CEI e PIT e que terminaram a sua escolaridade obrigatória a partir de 2012, constitui o objeto de estudo desta investigação.

As várias questões formuladas permitiram a definição dos seguintes objetivos:

1) Caracterizar os jovens com CEI e PIT que saíram das escolas a partir de 2012; 2) Compreender a perspetiva dos coordenadores de Educação Especial sobre o percurso educativo e competências destes jovens; 3) Conhecer a situação em que estes jovens se encontram na vida pós-escolar; 4) Identificar as dificuldades e expectativas destes jovens para a sua vida futura; 5) Saber como estes jovens avaliam a sua qualidade de vida; 6) Conhecer a opinião da família e/ou instituição sobre o processo formativo e competências dos jovens; 7) Identificar as expectativas que a família e/ou instituição têm para a vida futura dos jovens; 8) Saber como a família e/ou instituição avaliam a qualidade de vida dos jovens.

### **2.3. Instrumentos, procedimentos e tratamento de dados**

Para uma primeira abordagem ao plano da investigação recorreu-se, essencialmente, à pesquisa documental e ao inquérito por entrevista.

A pesquisa documental envolveu a recolha de dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (DGEEC) e uma amostragem de CEI/PIT junto dos agrupamentos de escolas.

Relativamente ao inquérito por entrevista (semi-diretiva) foram elaborados quatro guiões destinados às diferentes fontes a inquirir: 1) os coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas; 2) os coordenadores de instituições com serviços de apoio às pessoas com deficiência (através dos Centro de Recursos para a Inclusão - CRI, Centros de Atividades Ocupacionais - CAO e Formação Profissional - FP); 3) as famílias; 4) os jovens.

No que concerne aos procedimentos foram solicitadas as devidas autorizações às instituições e aos participantes, explicando-se os objetivos do estudo e garantindo-se a confidencialidade no tratamento e divulgação dos dados.

Após a transcrição das entrevistas, o seu conteúdo foi sujeito a análise categorial e codificação de acordo com as orientações de Bardin (1991) e de Ghiglione e Matalon (1992), procurando-se, assim, constituir e evidenciar um conjunto de mensagens revelador do pensamento e experiência dos sujeitos inquiridos.

### **2.4. Participantes**

É propósito desta pesquisa inquirir um conjunto alargado e o mais representativo possível do universo de jovens com CEI/PIT que frequentaram

agrupamentos de escolas do BAAL, de Coordenadores dos Departamentos de Educação Especial dos respetivos agrupamentos, de familiares e de coordenadores de outras instituições frequentadas pelos jovens.

Contudo, durante o ano de 2018 só se mostraram disponíveis para serem entrevistados 16 sujeitos (3 coordenadores de Educação Especial de 2 Agrupamentos de Escolas; 6 responsáveis de 3 instituições com CRI, CAO e Formação Profissional; e 7 jovens).

### **3. Apresentação e Análise dos Resultados**

Os alunos com CEI a frequentar o Sistema Educativo (em escolas públicas e instituições de educação especial) perfaziam um número de 12.994 em 2016/2017 e 12.550 no ano letivo de 2017/2018 (DGEEC, 2018).

Deste universo, conforme reportado pela DGEEC, os estudantes com CEI e PIT a frequentar o Ensino Secundário nos agrupamentos de escolas do BAAL, nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, eram, respetivamente, 93, 93 e 99, dos quais 58,2% do género masculino com idades entre os 15 e os 21 anos.

De acordo com a mesma fonte, cada estudante foi classificado (numa escala ordinal de 1- *Ausência de dificuldade* a 4- *Dificuldade total*) pelas dificuldades reveladas na *Comunicação, Linguagem, Mobilidade, Aprendizagem Geral, Aprendizagem Escolar, Tarefas Diárias, Autonomia e Relações Interpessoais*.

Ao analisar-se, em conjunto, as categorias de avaliação - *Muita dificuldade e Dificuldade total*, verifica-se que a *Aprendizagem Escolar* (99,6%), *Aprendizagem*

*Geral* (95,8%), *Linguagem* (60,4%) e as *Tarefas Diárias* (51,9%) são as maioritariamente referenciadas, neste triénio.

Já no que se refere às categorias *Ausência de dificuldade e Alguma dificuldade*, aparecem por ordem decrescente a *Mobilidade* (89,8%), *Autonomia* e a *Comunicação* (81,4%), *Relações Interpessoais* (73,6%).

Estes dados parecem revelar que as maiores dificuldades destes alunos se centram essencialmente nas aprendizagens gerais e escolares, supondo-se que sejam as competências académicas, relativas aos conteúdos programáticos das várias disciplinas que estejam em causa.

### **3.1. Relatos dos jovens: o que pensam e sentem sobre o seu percurso**

Os sete jovens entrevistados têm entre 18 e 20 anos, sendo quatro do género feminino e três do género masculino. Todos terminaram o 12º ano com um Currículo Específico e um Plano Individual de Transição.

Na altura da entrevista, estavam a realizar estágios remunerados em diferentes locais, próximo das suas residências e em várias atividades (café, minimercado, piscinas municipais, creche, jardim de infância, biblioteca e reprografia escolares). Em cinco dos casos, o estágio decorria no mesmo contexto onde tinham desenvolvido o seu PIT. Quinzenalmente, reuniam-se na instituição responsável pelo seu acompanhamento para uma formação profissional complementar.

O percurso escolar destes jovens foi sendo acompanhado pelos serviços de Educação Especial, em alguns casos desde a Educação Pré-Escolar. A maioria considera

que tais apoios os ajudaram a ultrapassar as suas dificuldades, embora uma das jovens tivesse expresso visível revolta por ter tido um currículo específico, quando não teria sido necessário, pois em seu entender, aprendia bem, faltava era muito para acompanhar os pais na venda em feiras.

Esta mesma jovem entende que a escola não lhe forneceu os instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento do seu potencial, referindo que “*não lhe ensinaram [coisas] que gostaria de ter aprendido*”. No mesmo sentido, um outro jovem lamentou o seu baixo nível de inglês, uma vez que “*só me deram isso no penúltimo e no último ano*”.

Quando questionados sobre as *relações com os colegas*, a maioria refere que foram boas. Contudo, um dos jovens mostrou desagrado pelas brincadeiras (sem as querer especificar) a que tinha sido sujeito.

No que se refere à realização do PIT e o seu contributo na *preparação para a vida pós-escolar* todos valorizam essas experiências de aprendizagem e o desenvolvimento de competências que lhes permitiram hoje, na sua maioria, terem sido aceites nos mesmos locais. Confessam-se satisfeitos e consideram que estão a responder positivamente às tarefas que têm que desempenhar, porque os comentários dos responsáveis têm sido elogiosos.

Ainda assim, três dos jovens prefeririam estar noutros contextos (locais que já tinham experienciado no PIT). Todavia, reconhecem que seria difícil virem a ser contratados e terem aí a sua primeira oportunidade de emprego.

Relativamente às suas *competências a nível da vida independente* todos manifestam saber cuidar da sua higiene pessoal e de tarefas caseiras como

limpar, arrumar, fazer compras, revelando quatro deles (3 rapazes e uma rapariga) necessitem de apoio no cozinhar e no gerir do seu dinheiro. Três das jovens mulheres evidenciam bastante autonomia, pois uma vive sozinha, outra já é mãe de um menino do qual cuida com o apoio da avó e a terceira ajuda a criar o seu sobrinho.

*As atividades de lazer* constituem um bom indicador da inserção na vida comunitária e ao serem inquiridos sobre este tema, dois dos jovens referem a prática de uma atividade desportiva regular (arte marcial japonesa num caso e patinagem artística noutra) num clube da sua área de residência, participando em torneios e exposições públicas em diversos locais.

Os restantes dizem desenvolver atividades de que gostam, como: cantar, dançar, fazer exercício físico em casa ou dar pequenos passeios, andar de bicicleta perto do seu ambiente familiar, sozinhos ou com amigos. Já no que se refere a saídas com amigos, em especial à noite, só um dos jovens se mostrou verdadeiramente agradado por fazê-lo todos os fins de semana e uma jovem diz que nunca saiu à noite com amigos, porque os pais não deixam. Os restantes dizem preferir ocupar-se de forma mais sossegada e caseira.

Consideram que têm uma vida de qualidade e que se sentem felizes, embora ambicionem uma vida independente do ponto de vista financeiro, com trabalho, casa, carro e desejam constituir uma família, sonhos estes que são comuns a qualquer jovem da mesma idade.

### **3.2. A perspetiva dos Coordenadores de Educação Especial**

Como referido anteriormente, foram três os entrevistados neste grupo

(pertencentes a dois agrupamentos de escolas), os quais evidenciaram um acompanhamento muito próximo dos alunos com CEI e PIT, tanto no desenvolvimento de competências de natureza académica (em particular, a valorização no acesso à literacia e numeracia, ainda que nalguns casos, apenas de tipo funcional) como nas competências adaptativas que os PIT possibilitaram, em termos de uma maior autonomia e maturidade relacional e social, manifestas pelos estudantes nas tarefas da gestão do lar e nas exigidas nos locais de estágio.

Ambos os agrupamentos têm uma forte ligação com serviços públicos e pequenas empresas (e.g., oficinas, supermercados, salão de cabeleireiro, lar de idosos, autarquia, etc...), rede que tem sido construída e alargada ao longo da última década e que tem acolhido bem estes alunos.

O sucesso na implementação do PIT tem sido total num dos agrupamentos e em percentagem bastante elevada no outro. As razões do sucesso derivam, segundo os entrevistados, da imposição de limites no que se refere ao comportamento dos alunos nesses locais e da muita disponibilidade por parte dos professores de Educação Especial que os acompanham. Já o insucesso, relativamente a dois casos, reportado num dos agrupamentos, deveu-se à falta de assiduidade dos alunos, ao desrespeito das pessoas e das regras e à falta de técnicos para um apoio mais personalizado.

No que se refere à vida pós-escolar e à participação em Atividades de Lazer e Integração na Comunidade consideram que os jovens que apoiaram e que já saíram da escola têm uma boa integração social e um é membro de um grupo coral de prestígio nacional e internacional. Relativamente a relacionamentos afetivos, dois são casados, sendo que um tem já três filhos e quatro jovens têm namorada(o).



Já a situação em termos de mercado de trabalho não parece ser muito animadora, uma vez que cinco jovens de um agrupamento estão desempregados, sendo que quatro estão à espera de Formação Profissional (FP) com estágio remunerado e um beneficia de Rendimento Social de Inserção. No outro agrupamento, os dois casos acompanhados nos últimos anos estão a trabalhar, um deles como eletricista.

### **3.3. As opiniões de Coordenadores de Instituições Especializadas**

Entrevistámos seis responsáveis de três instituições especializadas com serviços de Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), Formação e Inserção Profissional (FIP) e Gabinete de Apoio a Programas Incluídos na Comunidade (GAPRIC).

Pelo seu historial, estas instituições desenvolvem há muito programas de transição para a vida pós-escolar de jovens com dificuldades intelectuais, motoras, com perturbações do espectro do autismo entre outras problemáticas.

Estes entrevistados manifestaram a sua preocupação com a falta de respostas adequadas após o *terminus* da escolaridade obrigatória e é, nessa vertente, que têm investido, desenvolvendo programas e serviços com várias entidades locais e nacionais.

Questionados sobre o processo de encaminhamento dos jovens, referiram que, em princípio, o caminho escolhido é sempre o mais inclusivo, passando pela formação profissional (FP) e colocação em estágios e emprego em contextos naturais. Numa das instituições, a FP é feita em contexto de trabalho durante 2 anos e os jovens vêm a essa instituição quinzenalmente para trabalharem competências transversais

(e.g., TIC, direito laboral, gestão do dinheiro, regras sobre postura no local de trabalho).

Noutra instituição, a FP incide sobre jardinagem e hotelaria, não sendo descurados os processos formativos dos jovens no que respeita à **gestão do dinheiro e defesa dos seus direitos**.

Realça-se o facto de todas as instituições terem constituído grupos de autorrepresentação, permitindo a estes jovens o exercício de uma cidadania mais ativa.

No caso das pessoas que têm mais dificuldades para desempenhar uma atividade profissional (mesmo com apoios) é proposta a sua inserção no CAO, quando há vagas.

Relativamente às atividades no CAO, são valorizadas as consideradas socialmente úteis (nalguns casos com elaboração de produtos vendáveis), as expressões, as terapias. Foi referido por duas das instituições que estes jovens participam em atividades que se desenvolvem na comunidade, em contexto de trabalho e num dos casos há a vertente de desporto proporcionada de forma inclusiva pela autarquia.

O GAPRIC, existente numa das instituições, desenvolve um conjunto de serviços e apoios que servem o grupo a frequentar o CAO e os jovens mais autónomos inseridos em programas ocupacionais e laborais na comunidade. Estas respostas têm tido um bom acolhimento da comunidade local e envolvem parcerias com cerca de 40 entidades (especialmente empresas agrícolas).

No âmbito destas parcerias há jovens dos dois grupos mencionados que estão incluídos num programa de voluntariado no canil municipal.

No que concerne às atividades de Lazer e Relações de Amizade foi evidenciado (numa das instituições) que o facto de haver atletas federados no Boccia, a sua

participação em campeonatos permite alargar a rede de contactos sociais e criar amizades.

Sobre os jovens em processo de FP, numa das instituições, é-nos referido que “saem, têm o seu grupo de amigos, namoram e experienciam um conjunto de coisas. (...) São jovens com um tipo de vivências iguais às de qualquer jovem da sua idade. Uns mais, outros menos, porque depende das famílias, das vivências ...”

### **Algumas reflexões finais**

Os dados que apresentamos são ainda em número reduzido para possibilitar uma compreensão mais aprofundada sobre a realidade em estudo. Contudo, nesta pequena amostra de profissionais e jovens foi notória a importância dada por ambos os grupos a um percurso de vida construído em ambientes inclusivos.

Espera-se poder vir a refletir sobre o impacto das medidas educativas (CEI/PIT), ponderando tanto as suas limitações como as oportunidades para o desenvolvimento das competências académicas, práticas e sociais destes jovens com percursos formativos apoiados pelas estruturas especializadas (escolas e outras instituições).

Interessa-nos sobretudo a autonomia dos jovens e a participação na comunidade, o que conduzirá à valorização do seu papel social.

### **Referências**

- Aires, L. (2011). *Paradigmas qualitativos e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1991). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, C., & Pallin, R. (2001). *Person-Centered Planning Approaches – a literature*

- review. Central Alberta Community Board. Acessível em: <http://www.qamtraining.net/docs/english/Person-Centered%20Planning%20Approaches.pdf>.
- Costa, A. M. B. (Coord.) (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do dl 319/91*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) (2018). *Alunos com CEI e PIT a frequentar o Ensino Secundário no Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017*. Documento não publicado e dados obtidos por solicitação em maio de 2018. Lisboa: DGEEC.
- Ferreira, S. S., & Pereira, M. C. (Coord.) (2015). *Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação*. Oliveira de Frades: ASSOL.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 58, 603–613. doi: 10.1111/jir.12058
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção “Indução e Desenvolvimento Profissional Docente”. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>.
- Luckasson, R., & Schalock, R.L. (2012). The role of adaptive behavior in a functionality approach to intellectual disability. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento Adaptativo - dez anos depois* (pp.9-18). Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- O’Brien, J., & O’Brien, C. L. (2000). *The origins of Person-Centered Planning – a community of practice perspective*. Responsive Systems Associates, Lithonia, GA. Acessível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED456599>.
- Pereira, M. (2014). *Apoios centrados nas pessoas*. Oliveira de Frades: ASSOL.
- Santos, S., & Morato, P. (2008). Dificuldades intelectuais, comportamento adaptativo e sistema de apoios. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 15, 7-14.
- Santos, S., & Morato, P. (Eds.) (2012). *Comportamento Adaptativo - dez anos depois*. Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., ... Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Support*. 11<sup>th</sup> Edition. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Soriano, V. (Ed.) (2002). *Transição da escola para o emprego*. Relatório síntese da European Agency for Development in Special Needs Education. Acessível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment\\_Transition-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf)
- Soriano, V. (Ed.) (2006). *Planos individuais de transição - apoio à transição da escola para o emprego*. Relatório síntese da European Agency for Development in

Special Needs Education. Acessível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans\\_itp\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf).

UNESCO (Ed.) (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção Educativa na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond Self-Determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 16, No. 4, 337-359. doi: 10.1007/s10882-004-0691-x

Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.

### **Legislação referenciada**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4, Série 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129, Série 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Alunos com Necessidades Educativas Especiais: o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar**

**Vanessa Neves**, psi.vanessa.neves@gmail.com

**José Morgado**, jmorgado@ispa.pt

CIE ISPA- Instituto Universitário

### **Resumo**

A investigação em curso, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, tem como objetivo investigar todo o processo de transição para a vida pós-escolar, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas especiais e que usufruam de um currículo específico individual. Neste trabalho iremos não só verificar como se efetua o processo de transição, mas também quais as perceções e participações de todos os atores envolvidos no mesmo. Também iremos identificar o nível de participação de todos os envolvidos no processo de transição (aluno, escola, família, comunidade e centro de recursos para a inclusão). Qualquer sistema educativo, qualquer formação visa como último objetivo, a preparação para a vida pós-escolar. A escola apresenta-se como principal promotora de aprendizagens e competências para os alunos, munindo-os das ferramentas necessárias a aplicar no seu dia a dia de autonomia. Os objetivos da educação, a longo prazo, apresentam-se assim idênticos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, pois espera-se que todos atinjam o seu potencial máximo, tornando-se membros produtivos e responsáveis na sociedade, e que promovam a sua cultura e os seus valores morais. Assim planear a transição dos jovens com necessidades educativas especiais é identificar experiências e oportunidades durante os anos da escolaridade obrigatória, de modo a permitirem uma melhor transição para a vida como um adulto, seja para a continuação de estudos, obtenção de um emprego ou experiência de uma vida comunitária que lhes traga realização pessoal.

**Palavras-Chave:** Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial; Transição (Vida Ativa); Autodeterminação; Inclusão

## **Abstract**

This investigation in course, inserts itself on the PHD in Education Science, and it has as a main objective to research all the post-school transition process, in particular of the students with special educational needs. With this work, we will investigate how schools manage the transition process into the community, after graduating from school, how it is facilitated, achieved and who are the intervenients and their specific roles, their self-perception regarding their effectiveness and their sense of achievement. It is also our objective to identify what are the perceptions and level of participation of all those involved (student, school, family, community and center for inclusive services). All educative system or any kind of educational training, aims a good preparation for post-school life. School is the main promoter of knowledge and skills for students, providing them with the necessary tools to apply day by day with autonomy. At long term, all educational objectives are similar to all students, regardless of their own intellectual skills, because the main objective it is that all students achieve their maximum potential, becoming productive and responsible members of the society, who can promote their own culture and moral values. Therefore, planning the post-school transition of the young students with special educational needs is to identify experiences and opportunities over the years at the mandatory school so permitting a better transition for adult life, either to continue studies or to get a job or a community experience, which brings them personal satisfaction. Data collection will be through interviews to all educational partners, students, teachers, school directors, parents and key workers in the community such as internship preceptors.

**Keywords:** Special Educational Needs; Special education; Transition (Post-School); Self-determination; Inclusion

## **Introdução/ Estado de Arte**

Os objetivos da educação, a longo prazo, apresentam-se idênticos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, pois espera-

se que todos atinjam o seu potencial máximo, tornando-se membros produtivos e responsáveis na sociedade, e que promovam a sua cultura e os seus valores morais.

É também relevante referir que a intervenção junto de crianças e jovens com deficiência tem-se pautado pelo cumprimento das políticas educativas nacionais, bem como pelas diferentes orientações europeias (César, 2012; Nogueira & Rodrigues, 2012; Sanches & Teodoro, 2006). Apesar de existir uma tentativa de afastamento da legislação, é verificável, tal como referem diversos estudos, no que concerne à intervenção junto da deficiência, que a mesma tem sido fortemente regida por orientações legislativas.

Na verdade, todos os movimentos de integração ou inclusão partem de pressupostos de investigação científica, mas também e principalmente da legislação aplicada (Sanches & Teodoro, 2006), e desta forma é impossível distanciarmo-nos da mesma, enquanto influenciador direto das medidas aplicadas.

Assim planear a transição dos jovens com necessidades educativas especiais é identificar experiências e oportunidades durante os anos da escolaridade obrigatória, de modo a permitirem uma melhor transição para a vida como um adulto, seja para a continuação de estudos, obtenção de um emprego ou experiência de uma vida comunitária que lhes traga realização pessoal (Kim & Patton, 2016).

A transição para a vida ativa ou transição para a vida pós escolar, como preferimos designar, entendendo esta denominação mais ampla, independentemente das necessidades dos alunos, deve ser interpretada como processos sócio históricos que vão sendo construídos ao longo do tempo, onde o investimento da parte de cada um dos atores (família, escola, comunidade, sociedade) no processo se revela fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, e a sua adaptação aos diferentes



ambientes e situações (Kim & Patton, 2016). Nesta lógica, é imperativo o envolvimento de todos os agentes educativos e sociais na construção de uma escola inclusiva, que postula o direito a uma educação de qualidade para todos, apostando em respostas diferenciadas para a diversidade dos alunos. Como objetivo último, regista-se a inclusão social, com a consciência que o aluno é influenciado no seu desenvolvimento pelas inter-relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais.

Importância da coordenação eficaz entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e ação social, de modo a que se garanta uma complementaridade no planeamento e prática do processo de transição para a vida ativa. É preciso um esforço especial para assegurar o apoio da comunidade na satisfação das necessidades educativas especiais (Soresi, Nota & Wehmeyer, 2011).

Com a premissa clara de que a escola inclusiva pretende criar adultos autónomos, livres e solidários, com a capacidade de se adaptarem às exigências do mundo após a escolaridade obrigatória e de superarem as adversidades inerentes ao processo de transição, a escola tem como função dotá-los de competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania.

Todo este processo deverá ser preparado e orientado com a devida antecedência, de modo a que os jovens tenham uma vida com qualidade, sendo que a sociedade deve assegurar os apoios e a integração social (Kim & Patton, 2016; Soriano, 2006). Segundo os mesmos autores, a formação profissional e a relação premente entre a escola e a sociedade, em particular com as entidades empregadoras, constituem um ponto determinante na inserção da vida ativa das pessoas com necessidades educativas especiais.

A integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho revela-se

como ponto decisivo na sua inclusão social, independência económica e perceção de realização pessoal e por consequência na sua qualidade de vida (Kim & Patton, 2016).

### **Objetivos**

Esta investigação tem por objetivo, descrever de que forma é feito o acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais, que se encontram em final de escolaridade obrigatória.

A complementaridade entre todos os agentes envolvidos (aluno, escola, família, CRI e profissionais da comunidade) assume uma importância vital no sucesso deste processo de transição pós-escolar (DGE, 2015).

### **Objetivo geral**

Estudar o processo de transição para a vida pós-escolar: como é organizado, realizado, quem são os intervenientes e o seu nível de participação, qual a perceção dos mesmos em relação à sua eficácia e ao nível de realização?

### **Objetivos específicos**

- a) Analisar, descrever e refletir sobre a forma como se implementa a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais, e perceber qual a importância que as escolas atribuem aos processos de transição;

- b) Identificar os intervenientes no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.
- c) Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PIT (enquanto documento delineador de um percurso escolar).
- d) Identificar as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes no processo de transição.
- e) Conhecer o tipo de acompanhamento/ coordenação/ monitorização que existe no processo.
- f) Perceber as competências que desenvolvem os alunos nos planeamentos individuais dos seus estágios laborais.
- g) Análise da participação e dos conhecimentos de cada um dos intervenientes no processo de transição para a vida pós-escolar.
- h) Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa.
- i) Estudar qual a perceção de cada um dos intervenientes no processo, acerca da inclusão deste grupo de alunos na comunidade escolar e na sociedade.
- j) Conhecer a opinião da comunidade educativa, acerca do processo de inclusão deste grupo de alunos na escola e na comunidade.
- k) Analisar a satisfação de alunos e famílias.

## **Metodologia**

Linha de investigação qualitativa. O presente estudo tem o objetivo de se ter uma compreensão holística do tema - o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar - desta forma, observar, descrever, interpretar o meio e ação tal como se apresenta, sem procurar controlá-lo (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 1999).

Assim sendo, e pretendendo um estudo naturalista, iremos privilegiar a análise descritiva, utilizando como estratégia o estudo de caso.

Assim sendo, através de entrevistas semiestruturadas aos envolvidos no processo de transição, esta investigação responderá ao nosso objetivo de investigação que se pauta por estudar todo o processo de transição para a vida pós-escolar, tal como identificar todos os envolvidos e quais as suas perceções acerca deste mesmo processo.

## **Participantes**

- Alunos em final de escolaridade obrigatória (a partir do 10º ano e/ou entre os 15 e os 18 anos);
- Professores titulares e diretores de turma;
- Pais/encarregados de educação;
- Técnicos do CRI;
- Direções da escola/agrupamento;
- Serviços da comunidade (local de estágio).

## Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- César, M. (2012). Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 21(21), 68-94.
- Direção-Geral de Educação (2015). *Necessidades especiais de educação. Parceria entre a escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão*. Estoril: CERCICA.
- Fortin, MF. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Kim, M. & Patton, J. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 9-26.
- Nogueira, J. & Rodrigues, D. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28. doi: 10.1080/13603116.2010.496189
- Soriano, V. (org). (2006). *Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education.

## Legislação Consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237, Série 1. Guimarães: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, n.º 193, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República* n.º 4, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria N.º 201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República* n.º 133, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Transição para a Vida Pós-Escolar – Práticas e realidades no CRI do CECD-Mira Sintra**

**Rute Miroto**, rute.miroto@cecdmirasintra.org

**Vanessa Neves**, vanessa.neves@cecdmirasintra.org

CECD Mira-Sintra

### **Resumo**

A presente comunicação pretende ser uma partilha das práticas educativas e inclusivas praticadas pelo centro de recursos para a inclusão, em parceria com os agrupamentos de escolas de ensino público. O CECD Mira-Sintra foi fundado por um grupo de pais e técnicos em 1976, tornando-se uma Instituição de referência no suporte a pessoas com DID. Desde sempre e até aos dias de hoje que a missão do CECD é desenvolver serviços de qualidade para as pessoas com deficiência intelectual, multideficiência e outras pessoas em desvantagem, promovendo os seus direitos e melhorando a sua qualidade de vida. Desta forma, e seguindo o paradigma da convenção para os direitos da pessoa com deficiência, nomeadamente, garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos, através de leis e políticas que promovam a sua participação na sociedade. O CRI do CECD Mira-Sintra, em parceria com os agrupamentos de escolas do concelho de Sintra (Lisboa, Portugal), através de protocolo autorizado pelo ministério de educação, intervém diretamente no contexto, construindo em conjunto com o aluno, a sua família, comunidade educativa e comunidade envolvente, o seu plano individual de transição (PIT). Este plano é totalmente centrado na pessoa, tendo em consideração as suas expectativas, interesses e opções (muito relevantes as questões de autodeterminação), assim como as que a família tem face ao jovem, futuro adulto. Com este artigo esperamos partilhar e enriquecer através de exemplos práticos e reais de como intervém o CRI do CECD Mira-Sintra com os alunos em idade de desenvolver o seu PIT.

**Palavras-chave:** Inclusão; Plano Individual de Transição (PIT); Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE)

## **Abstract**

The presentation aims to highlight the educational and inclusive practices within our Center for inclusive services, in collaboration with the public schools. The Education Center for Persons with Disabilities (CECD Mira-Sintra), in Lisbon, was founded in 1976, by a group of concerned parents and professionals, and evolved as a reference organisation for the support of people with IDD. Since the initial stages, the Education Center for Persons with Disabilities' mission is to develop sustainable services for people with cognitive impairment, multiple-complex impairments and other impairments, promoting their rights and improving their quality of life. In line with the Convention of the Rights of Persons with Disabilities, our mission would be to guarantee the respect for integrity, dignity and fundamental freedom for all persons with disabilities, by reinforcing the right against discrimination towards the citizens, through the law and politics that promote their healthy inclusion in society. The Resources Center for Inclusion of CECD Mira-Sintra in partnership with the schools in Sintra (Lisboa, Portugal), were authorized by the Ministry of Education itself through a protocol to intervene directly, by establishing a partnership with the student, his family, educational community and local community incorporating his Individual Transition Plan (ITP). This plan, focused solely on the individual with all his self-determination aspects, takes into consideration his expectations, interests and options, while considering also his family's expectations for his future as an adult. With this article, our main objective is to demonstrate practical and real life scenarios as to how the collaboration towards transition after school is facilitated by the CRI of CECD Mira-Sintra.

**Keywords:** Inclusion; Individual Transition Plan (ITP); Post-School Transition (PST)

## **Introdução**

O CECD Mira-Sintra foi fundado por um grupo de pais e técnicos em 1976, tornando-se uma Instituição de referência no suporte a pessoas com DID. Desde sempre e até aos dias de hoje que a missão do CECD é desenvolver serviços de qualidade para as pessoas com deficiência intelectual, multideficiência e outras pessoas em desvantagem, promovendo os seus direitos e melhorando a sua qualidade de vida.

Desta forma, e seguindo o paradigma da convenção para os direitos da pessoa com deficiência, nomeadamente, garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos, através de leis e políticas que promovam a sua participação na sociedade (UNESCO, 1994).

Portugal orientou as suas políticas educativas para ir ao encontro destas orientações e das orientações da Declaração de Salamanca, onde todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação, e conseqüentemente, os pais têm o direito de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos filhos (UNESCO, 1994).

Em 2008, Portugal aprovou o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, cujo preâmbulo referia que a educação inclusiva seria garantida pela igualdade, quer no acesso quer nos resultados educativos, onde as práticas educativas deveriam assegurar as respostas às diversas necessidades educativas dos alunos e onde a escola inclusiva pressupunha individualização e personalização de estratégias educativas, enquanto



método para promoção de competências universais que permitissem a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Recentemente, foi aprovada nova legislação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, desta feita fazendo menção à educação inclusiva em pleno, sem enfoque nas Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, e como refere o preâmbulo deste Decreto-Lei, no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos, onde não será necessário categorizar para intervir. Assim sendo, aposta-se numa maior autonomia das escolas e dos seus profissionais, onde cada escola irá definir o processo no qual identifica barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, em que cada aluno tenha acesso ao seu currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (Field & Kohler, 2003; Kim & Patton, 2016).

O CRI do CECD Mira-Sintra, em parceria com os agrupamentos de escolas do concelho de Sintra, Odivelas e Loures (Lisboa, Portugal), através de protocolo autorizado pelo ministério de educação, intervém diretamente no contexto, construindo em conjunto com o aluno, a sua família, comunidade educativa e comunidade envolvente, o seu plano individual de transição (PIT) (Soriano, 2006).

Com a premissa clara de que a escola inclusiva pretende criar adultos autónomos, livres e solidários, com a capacidade de se adaptarem às exigências do mundo após a escolaridade obrigatória e de superarem as adversidades inerentes ao processo de transição, a escola tem como função dotá-los de competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania, tratando-se de uma intervenção focada nas capacidades em detrimento das dificuldades do aluno (DGE, 2015).

### **Caso Prático**

O João (nome fictício) iniciou o seu Plano Individual de Transição com 15 anos, era um jovem comunicativo, contudo apresentava um comportamento desadequado nos diferentes contextos, falava muitas vezes alto e tinha a necessidade de tocar e abraçar o outro, apresentava ainda muitas estereotípias. A família era muito presente, trabalhava com o jovem muitas áreas da sua autonomia, tanto em casa como no exterior.

### **Intervenção**

Fase Inicial: Caracterizada por reuniões com o jovem, família e escola, onde são definidos os interesses do jovem e as expectativas que o mesmo tem, assim como a sua família. Neste caso em concreto, o jovem demonstrou bastante interesse em realizar esta experiência pré-profissionalizante num supermercado.

Definição do Plano: Após a primeira reunião foram realizados contactos na comunidade e, posteriormente, foi realizada uma visita vocacional com o jovem ao local (um minimercado local). Depois desta visita vocacional e do feedback positivo obtido quer do jovem, quer da empresa em recebê-lo, tal é reportado à escola, que elabora o protocolo. Para este local foi necessário realizar o treino de autonomia nos transportes, pela Técnica do CECD. No ano letivo seguinte e em colaboração com a família, iniciou sensibilização em ambiente de formação profissional no CECD, porque tinha competências e manteve a experiência no minimercado. Para que pudesse integrar a sensibilização, houve uma reunião inicial com a Técnica responsável, com a escola e com a família, onde todo o processo foi orientado com a escola e a

formação profissional do CECD. Nesta altura houve necessidade de reforçar o treino de autonomia nos transportes pois houve alteração do percurso. No final da escolaridade obrigatória, o João integrou a formação profissional onde se mantém até à data.

## **Conclusão**

Considera-se um caso de sucesso uma vez que ao longo do processo foi tido em consideração a opinião e interesses do aluno permitindo que exercesse o direito de autodeterminação, e simultaneamente foram respeitadas as expectativas e interesses da família. Com o desenvolvimento de todo o processo da TVPE, tendo sido este um caso de sucesso, o mesmo possibilitou efetuar uma análise de como todos os passos definidos no plano podem melhorar e contribuir para a apuração de resultados positivos, assim como a promoção da ideia de trabalho digno nas empresas que empregam pessoas com deficiência.

Dada a importância de todas as fases da TVPE, torna-se necessário realçar a fulcral comunicação com a família e respetivos intervenientes por parte da escola, contribuindo assim para um desenvolvimento benévolo. Exemplos como o do João demonstram a capacidade produtiva e de promoção de claras melhorias no clima organizacional das empresas quando nela incluem pessoas com deficiência/ pessoas com funcionalidade diferente.

## **Referências**

- Direção Geral de Educação (2015). *Necessidades especiais de educação. Parceria entre a escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão*. Estoril: CERCICA.
- Field, S. & Kholer, P. (2003). Transition-focused education: foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Kim, M. & Patton, J. (2016). The importance of transition planning for special needs

students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 9-26.

Soriano, V. (org). (2006). *Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca - Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Paris: Autor.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4, Série 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria N.º 201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República n.º 133, Série 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129, Série 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Transição para a vida adulta de pessoas com deficiência intelectual e multideficiência: desafios, riscos e (in)eficácias**

**Julieta Sanches**

direcao@fenacerci.pt

FENACERCI

### **Resumo**

É preciso desmontar certos dramatismos que normalmente se associam a conflitos ou riscos que são perfeitamente naturais na mudança de idade e de estatuto, única forma de podermos ter um papel facilitador do percurso do jovem para a idade adulta. No essencial, as pessoas com deficiência têm percursos idênticos a quaisquer outras pessoas da mesma idade, eventualmente com outras necessidades ao nível das mediações e apoios. Mas não devemos deixar de ter em conta que, no caso das pessoas com deficiência, os mecanismos de transição podem tornar-se bastante complexos, tendo em conta as desvantagens deste grupo e a “hostilidade” ou impreparação dos contextos onde exercem as ações e responsabilidades próprias da idade adulta. O maior dos desafios é capacitar o jovem para fazer as suas escolhas, preparando-o para resultados que nem sempre são os esperados, valorizar os sucessos que o jovem vai conseguindo, ao invés de lhe atirmos à cara pretensos vícios ou desvios que, muitas vezes, não passam de representações que construímos sobre fundamentos que são os nossos e não os deles. A ineficácia na ação do mediador será tanto maior quanto menor for a implicação e responsabilização do jovem no desenho dos mecanismos e processos de transição.

**Palavras-chave:** Vida Adulta; Escola; Jovem Adulto; Pessoas com Deficiência

### **Abstract**

It is urgent to make disappear certain standards that are usually associated with conflicts or risks that are perfectly natural in the change of age and status – this is the only way to be able to play a facilitating role in young people’s journey to adulthood. People with disabilities have similar paths to any other person of the same age,

possibly with other needs in terms of mediation and support. However, we must have in mind that, in these cases, transition mechanisms can become quite complex, taking into account the disadvantages of this group and the “hostility” or lack of preparation of the contexts where they carry out actions and responsibilities associated to adulthood stage. The biggest challenge is to enable young persons to make their own choices, warning them that they are not always coupled to expectations, to value the successes achieved, instead of stressing out alleged vices or deviations that, often, are no more than representations that we construct on foundations that are simply ours and not theirs. The ineffectiveness of the mediator’s action will be bigger the less the involvement and responsibility of the young person is in the design of the mechanisms and processes of transition.

**Keywords:** Adult Life; School; Young Adult; People with Disabilities

Neste artigo apresento uma opinião que, longe de ser a visão de uma especialista na matéria, que de facto não sou, é apenas um olhar de muitos anos sobre estas coisas que têm a ver com os estádios de desenvolvimento das pessoas. A primeira nota vai exactamente para essa dimensão de normalidade que está subjacente aos processos de transição, da infância para a juventude e desta para a idade adulta. Normalmente somos nós que criamos problemas onde eles de facto não existem, quantas vezes fundados em experiências ou leituras pessoais que não podem ou não devem ser generalidade.

Outra das notas tem a ver com uma evidência que por vezes menosprezamos: não mudança sem incomodidades e riscos. O nosso percurso de vida, independentemente de sermos uma pessoa dita normal ou não, é feito de incidentes e acidentes e o desafio permanente que se nos coloca é superá-los. A anormalidade seria

termos uma história de vida plena de sucessos, porque isso significaria que dificilmente nos teríamos cruzado com o mundo real.

É esta dimensão de realidade e objetividade que eu penso que temos que transportar para estes debates, nomeadamente quando o fio condutor é a inclusão e, como consequência, as estratégias e metodologias que conhecemos pretendem ser inclusivas. Como dizia Simone de Beauvoir nós para os outros só criamos pontos de partida, mas a verdade é que se esses pontos de partida estiverem marcados apenas por medos e ameaças, a mensagem que estamos a passar é que as pessoas com deficiência não devem partir. E como repetimos muitas vezes, é sabido que o caminho se faz a andar.

É por isso necessário e prioritário desmontar certos dramatismos que normalmente se associam a conflitos ou riscos que são perfeitamente naturais na mudança de idade e de estatuto, única forma de podermos ter um papel facilitador do percurso do jovem para a idade adulta. Esta visão catastrofista daquilo que são possíveis ameaças para qualquer um no decurso normal do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, leva a que se adotem atitudes protecionistas, que condicionam o espaço de autonomia e liberdade que é devido a qualquer pessoa. No essencial, as pessoas com deficiência têm percursos idênticos a quaisquer outras pessoas da mesma idade, eventualmente com outras necessidades ao nível das mediações e apoios. Este deve ser o ponto-chave na definição das estratégias a adotar, nunca perdendo de vista que é na pessoa com deficiência que deve residir a centralidade da ação.

Claro que há riscos e dificuldades que não podemos deixar de ter em conta.

No caso das pessoas com deficiência, os mecanismos de transição podem tornar-se bastante complexos, tendo em conta as desvantagens deste grupo e a “hostilidade” ou impreparação dos contextos onde exercem as ações e responsabilidades próprias da idade adulta. Os processos que estão subjacentes à transição têm muito a ver com os contextos onde ocorrem e com os agentes que são chamados ao processo e ambos podem ser facilitadores ou dificultadores do sucesso da ação. É por isso que quando a ação recai apenas numa das partes envolvidas, a percentagem de insucesso aumenta substancialmente.

De qualquer modo, o maior dos desafios é capacitar o jovem para fazer as suas escolhas, preparando-o para resultados que nem sempre são os esperados, valorizar os sucessos que o jovem vai conseguindo, ao invés de lhe atirmos à cara pretensos vícios ou desvios que, muitas vezes, não passam de representações que construímos sobre fundamentos que são os nossos e não os deles. Recordo que a referência principal do processo é o jovem e não o mediador. Deste ponto de vista, as expectativas e decisões do jovem devem ser muito mais valorizadas que as leituras que são feitas pelo mediador e outros agentes externos envolvidos no processo. A ineficácia na ação do mediador será tanto maior quanto menor for a implicação e responsabilização do jovem no desenho dos mecanismos e processos de transição sem a implicação e participação decisória dos/as destinatários/as dos mesmos.

Permitam-me só mais uma brevíssima referência ao tempo em que devem decorrer os procedimentos adequados a um processo de transição. Boa parte dos autores refere que esta dimensão do processo de desenvolvimento pessoal e social deve ser trabalhada a partir dos 15 /16 anos. Mas é preciso ter em conta que os jovens



chegam a este patamar com diferentes níveis de preparação, informação e motivação, o que implica que as soluções a encontrar tenham que ser claramente individualizadas. Penso até que seria bom que o processo de transição para a vida adulta fosse pensado precocemente, para que a dimensão da informação, que é fundamental nos processos futuros de tomada de decisão, pudesse ser satisfatoriamente trabalhada.

Resumindo, os condimentos principais que temperam o processo de transição para a vida adulta são a informação, a segurança e a liberdade. Estas dimensões comportam riscos que têm que ser assumidos por todas as partes envolvidas. É por isso fundamental que todas as partes envolvidas (escola, família, comunidade, pessoa) se instalem na incomodidade que pode advir da conflitualidade e desafio que são componentes naturais do processo. Se estivermos à espera que tudo corra bem para darmos o passo seguinte, não há transição nenhuma porque não sairemos do mesmo sítio. Como escreveu Paulo Coelho, o mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e correr o risco de viver seus sonhos.

## **O que podia ter sido o fim, foi o princípio**

**Bruno Filipe Nogueira Domingos**

bruno\_f\_domingos@hotmail.com

Câmara Municipal de Beja

### **Resumo**

A minha vida tem duas histórias até ao momento: muito resumidamente, uma primeira até aos 18 anos, em que completei o 9º ano de escolaridade e me encontrava a frequentar um curso profissional de Gestão e Contabilidade; a outra história, e a que mais interessa para o caso, começa no dia 10 de maio de 2003 quando dei um mergulho na praia e fiquei tetraplégico. Depois de 16 meses em hospitais e centros de reabilitação e de um período de 6\7 anos em que passei por várias etapas, desde a resignação e conformismo, passando pelo período de readaptação ao quotidiano sem objetivos concretos nem de grande relevância, decidi em 2011 fazer o ensino secundário ao abrigo do programa “Novas oportunidades”, tendo concluído o mesmo em 2013 e entrado nesse mesmo ano para o ensino superior, licenciatura em Solicitadoria tendo-a terminado em 2016. Seguiram-se alguns meses de reflexão sobre o melhor para mim e o que gostaria de fazer no futuro com os conhecimentos adquiridos. Enquanto procurava uma oportunidade de trabalho, tirei uma Pós-Graduação em Gestão de Recursos Humanos e fui dedicando o meu tempo aos Direitos das Pessoas com deficiência. Fui desafiado a escrever um artigo em coautoria com o Professor Doutor Hugo Lança sobre a Deficiência intitulado “Não sou deficiente: sou uma pessoa com deficiência. Uma ontologia dos direitos” e colaborei na criação e dinamização do movimento de pessoas com deficiência “Beja Acessível”. Em abril de 2018 comecei a trabalhar na Camara Municipal de Beja ao abrigo de um programa de emprego do IEF, com funções no Balcão de Inclusão.

### **Abstract**

My life has two stories so far: very briefly, a first one up to the age of 18, when I completed the 9th year of schooling and I was attending a professional course in Management and Accounting; the other story, and the one that matters the most, starts

on May 10, 2003 when I took a dip on the beach and became quadriplegic. After 16 months in hospitals and rehabilitation centers, and a period of 6\7 years in which I went through several stages, from resignation and conformity, to the period of re-adaptation to daily life without concrete objectives or of great relevance, I decided, in 2011, to course secondary education under the “New opportunities” program, having completed the same in 2013 and entered, that same year, in higher education, graduation in Solicitor, having finished it in 2016. Then followed a period of few months of reflection on what would be the best for me and, what I would like to do in the future with the knowledge acquired. While looking for a job opportunity, I took a Post-Graduation in Human Resources Management and I was dedicating my time to the Rights of Persons with Disabilities. I was challenged to write a co-authored article with Professor Hugo Lança on Disability, entitled “I’m not handicapped: I’m a person with disability. A rights ontology” and collaborated in the creation and dynamization of the movement of disabled people “Beja Accessible”. In April 2018, I started to work at the Beja Municipality under an IEFP employment program, with functions at the Inclusion Desk.

Quando fui convidado para dar o meu testemunho neste encontro, perguntei à Professora Adelaide se queria que centrasse o meu discurso desde o meu acidente ou apenas desde a minha formação superior até ao presente. A Dra. Adelaide, conhecendo um pouco da minha história de vida, disse-me que até achava bastante piada ao meu percurso académico até ao momento do acidente e que também o devia mencionar pois poderia dar uma visão mais abrangente do meu percurso de vida e ao mesmo tempo contava uma história espirituosa.

### **O que eu era antes**

Então começemos por aqui, por onde todas as histórias devem começar, mesmo as mais bipolares, pese embora o meu percurso académico até ao acidente

seja embaraçoso o suficiente para dizer que nunca fui um aluno aplicado (para não dizer desleixado) ao ponto de, nos dois anos que frequentei o ensino secundário a única disciplina que fiz foi Educação Física, guardo-o para mim com muito carinho.

Com 18 anos encontrava-me a frequentar um curso profissional de Gestão e Contabilidade, quando no dia 10 de maio de 2003 fui até à praia, dei um mergulho, bati com cabeça numa rocha e fracturei a vértebra C5 ficando tetraplégico.

### **O reinício**

Depois de 16 meses em hospitais e centros de reabilitação e de um período de 6\7 anos onde passei por várias etapas, desde a resignação e conformismo, passando pelo período de readaptação ao quotidiano sem objetivos concretos nem de grande relevância, onde encontrava barreiras em tudo o que era sítio e quando não as encontrava às vezes inventava, fui colecionando um conjunto de pessoas e alguns amigos com quem fui construindo laços importantes para dar o passo seguinte.

### **A formação**

Em 2011 decidi fazer o ensino secundário ao abrigo do programa “Novas oportunidades”, fi-lo por descargo de consciência de ter o 12º ano e porque oportunidades de fazer três anos de ensino secundário regular em apenas um ano e meio são oportunidades que depressa podem ser alvo de arrependimento por parte de quem decide. Quando estava quase a dar por concluído o objetivo a que me tinha proposto, numa aula que parecia tão normal quanto outras, subitamente ganhou contornos dramáticos, quando um professor teve um surto de curiosidade e

começou a perguntar aos alunos o que iriam fazer depois de terminar aquela etapa. Logo se ouviram as mais previsíveis respostas, desde entrar para o ensino superior até ingressar no mercado de trabalho. Quando chegou a minha vez, disse que ficava por ali, tinha cumprido os meus objetivos e para o que tinha sido os meus níveis de exigência a nível académico durante toda a minha vida o ensino secundário satisfazia-me. Foi então que uma «nuvem cinzenta carregada» (o professor) pairou naquela sala, começando a «trovejar» (falar efusivamente) que nem pensar, chantageando-me que ou eu me ia inscrever nos exames de acesso ao ensino superior ou nem me validava a sua Unidade Curricular, cheguei mesmo a sentir que estava a ser coagido perante todos os meus colegas, com ameaças de ir falar com os meus pais pelo meio, algo que me começou a fazer espécie na minha mente enquanto a «trovoada» continuava.

Então eu, que embora sempre tivesse sido um aluno pouco aplicado, muitas vezes ausente, aos 28 anos de idade é que ia passar pela vergonha de ter um professor a bater-me à porta de casa para falar com os meus pais? Perante tamanha “tempestade” não tive outra alternativa senão ir fazer o dito cujo de acesso ao ensino superior. Lá entrei, no curso de Solicitadoria em regime de distância, não sem antes ouvir na entrevista de acesso por parte de um dos membros do júri uma inesquecível pergunta: «O que é que você fez na vida para além de viver nesta morada que eu nunca vi um currículo tão pobre?», aquilo bateu. Importa salientar, em minha defesa, que ainda não possuía o certificado do ensino secundário completo e, por isso, nem no currículo constava, mas lá mencionei os hospitais que havia frequentado, os períodos, etc. Aparentemente surtiu efeito pois até tive uma nota bastante simpática.

Chegou o verão de 2013, terminei o secundário e em setembro estava a aventurar-me no ensino superior, onde após a primeira aula (Direito Constitucional) de duas horas sem perceber sequer uma frase completa do seu conteúdo, me questionei o que é que eu estava ali a fazer. Depressa fiz uma análise a todas as cadeiras e vi que se no fim do primeiro semestre fizesse uma cadeira (Técnicas de Informática aplicadas a Solicitadoria) não era desesperante. Tive de adotar então uma estratégia, selecionar aquela cadeira que eu apelidava de «Besta Negra» e colocá-la de parte, nem assistir às aulas, só mesmo olhar para ela em época de recurso, pois iria complicar-me e stressar-me durante todo o semestre tendo interferência nas restantes. Aposta ganha, fim do primeiro semestre todas as outras cadeiras estavam feitas e eu podia encarar a «Besta Negra» e mais uma vez fui bem-sucedido. Ora como não se mexe em estratégia vencedora, decidi usar esta até ao final da licenciatura, todos os semestres após 3/4 semanas para identificar a «Besta Negra» de imediato a colocava de parte e sempre com os mesmos resultados.

Importa aqui fazer um aparte e falar num fator que pode (ou não) ter sido decisivo no sucesso deste percurso. A aula em que eu disse a uma professora «isto nem com Memofante vai lá», ao que a professora retorquiu «Bruno não tome Memofante, tome antes QI PLUS que pelo menos é mais natural». E assim foi, um mês antes do período de exames começava a tomar os comprimidos e os resultados foram os supracitados. Confesso que no segundo ano dei por mim a pensar se os comprimidos faziam mesmo efeito, mas nem que fosse por superstição, um mês antes dos exames lá comprava uma caixa e a coisa resultava.

Verão de 2016, passados 3 anos e contra todas as expetativas a licenciatura

estava concluída. Que grande peso que me saiu de cima, ao mesmo tempo que me sentia orgulhoso e sem saber o que fazer a seguir.

### **A transição**

Seguiram-se alguns meses de reflexão sobre o melhor para mim e o que gostaria de fazer no futuro com os conhecimentos adquiridos. Enquanto frequentava o estágio para a Ordem dos Solicitadores e Agentes de Execução, cada vez mais duvidava que fosse aquele trajeto que me traria realização profissional. Entretanto tinha sido desafiado a escrever um artigo em coautoria com o professor Doutor Hugo Lança sobre a Deficiência intitulado “Não sou deficiente: sou uma pessoa com deficiência. Uma ontologia dos direitos”, colaborava na criação e dinamização do movimento de pessoas com deficiência “Beja Acessível”, ia procurando uma oportunidade de trabalho e comecei a fazer uma Pós-Graduação em Gestão de Recursos Humanos. Durante a pesquisa para o artigo constatei três coisas: i) era um leigo a nível de conhecimentos de direitos que me diziam diretamente respeito e não estava a usufruir deles; ii) a existência de muita legislação avulsa que dificulta o seu conhecimento e compreensão; iii) o desconhecimento que a maioria das próprias pessoas com deficiência, familiares e profissionais têm destes direitos.

Fui dedicando o meu tempo aos Direitos das Pessoas com deficiência até ao presente, pois fiquei encantado com este “mundo” no qual vivia e praticamente desconhecia.

## **O que sou**

Em abril de 2018 comecei a trabalhar na Câmara Municipal de Beja ao abrigo de um programa de emprego do IEFP, com funções no Balcão de Inclusão. Foi o coroar de todo o esforço e dedicação que tinha feito nos últimos sete anos. Sinto-me um felizardo por poder trabalhar numa área que gostava e que me toca pessoalmente, poder partilhar os meus conhecimentos e colocá-los ao serviço da comunidade. O Balcão de Inclusão é um serviço abrangente que presta informação a todos os interessados em várias áreas como, os direitos das pessoas com deficiência, apoios sociais, benefícios fiscais, emprego, inclusão, acessibilidades, mobilidade, entre outros.

É realmente muito gratificante e prazeroso poder ajudar todos os munícipes que procurem estes serviços.

Termino com uma frase para reflexão, «não são os momentos trágicos que definem a nossa vida, mas sim aquilo que escolhemos fazer com eles». Poderia ter sido da autoria de qualquer um dos grandes filósofos que contribuiu para a evolução da Humanidade, mas os louros desta vão inteiramente para o Batman.



### **III – Ensino Superior: criatividade, flexibilidade e equidade**

## **Criatividade na Cultura de Inclusão: Estratégias criativas e flexíveis num Ensino Superior para todos**

**Sara Bahia**

sarabahias@gmail.com

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

### **Resumo**

A construção das aprendizagens e do bem-estar dos estudantes, e inevitavelmente, a sua transição para a vida adulta, são, em larga medida determinadas, pelo clima educativo vivido no contexto do Ensino Superior. Neste clima incluem-se múltiplas dimensões como as expectativas, a comunicação, a colaboração, a segurança, o respeito, o envolvimento, a quantidade e a qualidade das interações entre professores e estudantes, e a cultura e as práticas de inclusão da instituição. Inclusão implica diferenciação, flexibilidade e criatividade, em particular, num contexto em que o conhecimento se pretende transformador. A implementação de estratégias criativas e flexíveis fundamentadas permitem aos professores e pares lidarem com a diversidade de estudantes na sala de aula. Partindo de um conjunto de questões críticas, procura-se uma reflexão sobre as premissas de base e as metáforas que promovem ou impedem a inclusão e o desenvolvimento do potencial de todos os estudantes. Apresentam-se posteriormente estratégias categorizadas em termos das dimensões da criatividade e desafia-se à reflexão sobre a sua aplicabilidade.

**Palavras-chave:** Criatividade; Pensamento crítico; Ensino Superior; Inclusão

### **Abstract**

The construction of learning and the well-being of students, and inevitably their transition to adulthood, are largely determined by the educational climate experienced in the context of Higher Education. This climate includes multiple dimensions such as expectations, communication, collaboration, security, respect, involvement, quantity and quality of interactions between teachers and students, and the culture and inclusion practices of the institution. Inclusion implies differentiation, flexibility and

creativity, particularly in a context in which knowledge is intended to be transformative. The implementation of creative and flexible scientifically supported strategies allows teachers and peers to deal with the diversity of students in the classroom. Based on a set of critical questions, an analysis of the basic premises and metaphors that promote or impede inclusion and the development of the potential of all students is sought. Strategies categorised in terms of the dimensions of creativity are presented in order to challenge a reflection on their applicability.

**Keywords:** Creativity; Critical thinking; Higher Education; Inclusion

Em 1966, o Artigo 13.º do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas explicitava que a educação superior se deveria tornar acessível para todos, com base na capacidade (ONU, 1966). A premissa que está na base da inclusão de todos os estudantes no Ensino Superior revela-se inquestionável nos dias de hoje, em particular, se pensarmos que grande parte dos objetivos do desenvolvimento sustentável para o quinquénio 2015-2030 preconizam princípios de inclusão (UN, 2015). Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, promover o bem-estar para todos, reduzir a desigualdade, fomentar sociedades inclusivas, proporcionar o acesso à justiça para todos ou construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis, incluem-se nas orientações preconizadas pelas Nações Unidas para todo o mundo.

Na realidade a inclusão é considerada, há muitas décadas, um dever cívico, moral e ético. Como refere Biesta (2009), ela é a principal aspiração da democracia e

simultaneamente o seu maior problema. Em termos éticos, a regulação da atuação de profissionais pauta-se por explicitar os princípios de uma cultura inclusiva. O Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011) defende que devemos “considerar os outros a partir de uma igualdade desigual”, revelando a cultura de respeito pela inclusão, autonomia e autodeterminação de todas as pessoas. De acordo com a UNESCO (2005), a educação inclusiva permite o *empoderamento* de todas as pessoas, sem exceção, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que possam tomar decisões e moldar o seu destino de forma autónoma, ou, pelo menos, da forma mais autónoma possível.

Por mais que a ética vigente promova a inclusão e a equidade, a verdade é que a investigação recente tem mostrado que a inclusão não se pratica em muitos contextos educativos. Não obstante os esforços dos responsáveis e investigadores do mundo inteiro, as práticas inclusivas não são uma realidade (e.g. Tomlinson, 2015) e os contextos de educação formal e não formal estão repletos de barreiras à plena inclusão dos mais jovens (e.g., Düring, 2006).

A educação inclusiva é um movimento global com múltiplos rostos em contextos diversificados (e.g. Artiles, Kozleski, Osher, & Ortiz, 2010) que defende educação para todos e não apenas para os que têm necessidades educativas específicas. Isto implica uma mudança de paradigma, de ideais e políticas ao nível da aprendizagem, comunidade, identidade e pertença (Thomas, 2013). Sendo a inclusão absolutamente necessária na contemporaneidade, nenhum educador deverá abdicar dos seus princípios e todos deverão diligenciar os meios para que esta seja implantada nos diversos contextos educativos. Inclusão em educação implica

necessariamente diferenciação, ou seja, tratar todos e cada um dos estudantes a partir de uma “igualdade desigual” (e.g. OPP, 2011). Esta diferenciação é, por definição, um ambiente de aprendizagem aberto, com aprendizagens explicitadas e identificadas para que os estudantes aprendam pelos seus próprios meios a saber saber e saber fazer (Przesmychi, 2004).

### **Obstáculos à inclusão**

Será que temos uma educação verdadeiramente inclusiva? Até que ponto compreendemos as desigualdades e realizamos um exame crítico sobre as práticas que continuam a criar formas de interromper o cerne contemporâneo da exclusão? Na base da resposta a estas questões está a premissa de que pensamos de forma pouco crítica sobre a inclusão na educação. Por definição, o pensamento crítico é o conjunto das ferramentas e estratégias críticas e conceptuais que possibilitam a tomada de decisões sobre o que fazer ou acreditar (Rudinow & Barry, 2004) que implica desafiar o *status quo* e os mitos com base numa abordagem emancipatória e a procura de uma justiça social (Teo, 2011).

Contudo, nem sempre encaramos a educação como um marco de mudança de vida que desenvolve a construção de identidades pessoais, cívicas e profissionais, em particular no que concerne ao Ensino Superior (Hanson, 2014). Insistimos em não acreditar que a ausência de emoção pode destruir a racionalidade (Damásio, 1999) e quando consideramos o modo como ensinamos e modelamos não integramos a consciência de como aprendemos e do que sentimos quando aprendemos. As emoções parecem ainda estar afastadas do ensino, em especial, do de nível superior (Bahia, Freire,

Estrela, Amaral & Espírito-Santo, 2017). De facto, quando ainda impera o princípio da racionalidade, as emoções são banidas da educação. Porém, a investigação mostra que elas são parte integrante da nossa vivência e deveriam estar presentes na educação que, na sua essência, é uma atividade relacional. As emoções são estados internos que fogem ao controlo pessoal, envolvem julgamentos e não são totalmente explicáveis através da lógica (Averill & Nunley, 1992), e essas suas características são frequentemente vistas como *persona non grata* no contexto educativo, em particular, no ensino superior. A sua natureza passiva, subjetiva e não-racional parece ameaçar a noção de excelência que prevalece na cultura educacional e social (e.g. Bahia et al, 2017).

E até que ponto utilizamos a diferenciação em termos de educação?

Incluir implica diferenciar, ou seja, tratar cada um a partir de uma “igualdade desigual”. De acordo com Tomlinson (2005), esta ocorre a vários níveis: conteúdos, processos e produtos. A questão que subjaz à diferenciação ao nível dos conteúdos prende-se com a preocupação com aquilo que o estudante deve aprender, enquanto que ao nível dos processos o questionamento implica pensar como é que o aluno chega a esse conhecimento. A questão ao nível dos produtos interroga os meios através dos quais o estudante expressa o conhecimento e, conseqüente, apela para uma diferenciação e diversidade dos meios de comunicação e formas de apresentação. A diferenciação é sempre uma resposta às diferenças individuais em termos de prontidão, interesse, perfil de aprendizagem. Segundo Tomlinson (2005) uma diferenciação eficaz deve ser reativa e proactiva, recorrer à utilização de grupos, adaptar atividades e materiais, utilizar de forma flexível os ritmos e complexidades dos conteúdos, processos e estratégias e deve ser centrada no estudante.

Mas será que promovemos os benefícios da diferenciação? Será que temos uma educação verdadeiramente inclusiva? Até que ponto compreendemos as desigualdades e realizamos um exame crítico sobre as práticas que continuam a criar formas de interromper o cerne contemporâneo da exclusão (e.g. Waitoller & Thorius, 2015). Talvez a razão pela qual precisamos de mudar de paradigma se prenda com o tipo de visão que temos da educação e das atribuições que fazemos dos nossos estudantes. Possivelmente utilizamos metáforas que impedem a diferenciação e definimos os estudantes com base em metáforas que acentuam os obstáculos à inclusão, como sejam, marionetas ou esponjas de conhecimentos e as aprendizagens como meras redes conceptuais, compartimentos ou pirâmides e não atendemos aos fatores volitivos nessas metáforas. Precisamente porque um outro obstáculo à inclusão é a falta de integração da criatividade na educação tal como a investigação tem vindo a apresentar nas últimas décadas.

### **Criatividade como estratégia de inclusão**

Há muito que a criatividade é considerada uma forma consolidada e abrangente de motivar a capacidade para encontrar novos problemas e resolver impasses (e.g. Getzels & Csikszentmihalyi, 1976). Não obstante as suas múltiplas definições, é consensual que a criatividade é um comportamento simultaneamente “inovador” e “adequado” (Miller, 2012) que resulta da capacidade para produzir, fazer ou tornar algo em qualquer coisa nova e válida tanto para si como para os outros (Pope, 2005). Todos somos potencialmente criativos (e.g. Vygotsky, 1978; Torrance, 1988; Lubart, 2013). Alguns autores referem que a criatividade é um imperativo

de transformação pessoal (e.g. Feldman, 1980), reforçando a ideia Piagetiana e Vygotskiana de que a criatividade é o motor do desenvolvimento e da adaptação. De acordo com Lubart, Zenasni e Barbot (2013) a criatividade implica a confluência de um conjunto de recursos pessoais. Ao nível cognitivo, os recursos presentes no comportamento criativo são o pensamento divergente, analítico e associativo, a combinação seletiva e a flexibilidade mental. Em termos conativos entram em jogo a tolerância à ambiguidade, a assunção de riscos, a abertura à experiência, o pensamento intuitivo e a motivação para criar.

A investigação tem explorado quatro grandes dimensões da criatividade: fluência e adequação, flexibilidade e perspetivação múltipla, originalidade e inovação, elaboração e expressividade (e.g. Torrance, 1966; Bahia & Trindade, 2012). A primeira explicita que as ideias surgem da definição clara de um objetivo, da análise crítica dos pressupostos, valores e crenças que se pretendem alterar, da antecipação da adequação e da partilha. A flexibilidade resulta da perspetivação múltipla, da utilização de diferentes linguagens, do questionamento, do debate, do confronto, de pensar em alternativas. A criatividade é uma forma de transformação do velho em novo e por isso tem necessariamente originalidade e inovação. Processo e produto consideram várias ideias adequadas, diversos recursos e categorias do conhecimento, novidade e clareza de expressão. A comunicação tem de ter impacto nos outros, tem de ter poder transformador e tem de estar em sintonia com o ambiente na medida em que as emoções comunicam, informam e orientam (Van Dijk et al., 2012).

Diferenciação implica criatividade. Diferenciar envolve ter muitas ideias, adaptadas e adequadas, múltiplos recursos e perspetivas, originalidade e inovação,



capacidade de comunicação, persuasão e expressão e ser crítico, criativo e improvisar. Em termos concretos no contexto do ensino superior isto requer que haja espaço para apoiar a expressão de ideias dos estudantes. Uma aula criativa envolve todos na busca autónoma do conhecimento e a estimulação da produção de ideias, uma vez que um clima criativo é definido pelo suporte à expressão de ideias, pela percepção da criatividade, pelo interesse pela aprendizagem, pela autonomia e pelo estímulo à produção de ideias (Alencar & Fleith, 2004).

Segundo James, Lederman Gerard e Vagt-Traore (2004) criatividade é sinónimo de oportunidade para dar tempo para as ideias “marinarem”, reconhecer em público ideias e produtos criativos, encorajar e reforçar abordagens únicas e diferentes, instigar a aprendizagem a partir dos erros, explorar o meio para estimular a curiosidade sobre o mundo e deixar de avaliar ou julgar logo porque há tempo para fazer essas considerações. Lubart, Zenasni e Barbot (2013) consideram que a criatividade envolve a conjugação do pensamento metafórico e inteligência, a construção de uma rede associativa de conhecimento trabalhado com base num estilo cognitivo associado ao pensamento intuitivo. O traço de personalidade mais presente na criatividade é a assunção de riscos aliado a uma poderosa motivação que concentra o interesse numa dada tarefa e que motiva experiências emocionais fortes. Todos estes fatores estão mais presentes quando o contexto é estimulante.

### **Em síntese...**

Um clima inclusivo de ensino superior implica uma série de desafios a todos os seus intervenientes bem como a aplicação de estratégias que permitam uma sintonia

entre todos, estudantes e professores, bem como a busca incessante do conhecimento. Inclusão significa diferenciação, isto é, implica a aplicação de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças inter e intra-individuais, a fim de permitir que cada aluno atinja o seu máximo na realização dos objetivos pedagógicos (e.g. De Corte, 1990). Inclusão implica mudança e criatividade porque a investigação mostra que a cultura e o clima da comunidade de aprendizagem se transformam quando a criatividade é promovida (e.g. Catterall, 2002). E por isso, inclusão implica criatividade e flexibilidade. A ausência de oportunidades de expressão criativa priva o aluno do processo e do resultado da descoberta e anula o desejo de aprendizagem e de experimentação (e.g. Katz, 1993).

Uma educação inclusiva, diferenciada, crítica e criativa coloca um conjunto de questões concretas aos professores na concepção e implementação das facilitações das aprendizagens dos seus estudantes: Que operações lógicas estão envolvidas na resolução da tarefa? Quais os recursos cognitivos necessários à manipulação da tarefa? Que estratégias de resolução de problemas estão envolvidas? Os estudantes possuem experiências anteriores suficientes para ancorarem a informação envolvida na resolução do problema? A tarefa apela para uma representação icónica? Ou é exclusivamente simbólica? Como se pode concretizar o conceito? (Bahia, 2000). Inclusão requer improvisação, ou seja, a capacidade de transformação para lidar com questões difíceis, o movimento de formação de alternativas, a associação de conhecimentos e um modo crítico de resistência e de diálogo (Fischlin et al., 2013).

E acima de tudo inclusão implica transformação. É crucial re-examinar as condições teóricas que permitem e/ou inibem uma compreensão alternativa da ação

psicossocial (Corcoran, 2014) e identificar, questionar e pensar mais além (Keddie, 2016). Uma mudança de paradigma é uma mudança de ideais e políticas ao nível da aprendizagem, comunidade, identidade e pertença (Thomas, 2013).

## Referências

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 105-110.
- Artiles, A. J., Kozleski, E., Trent, S., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968-2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76, 279-299.
- Bahia, S. (2000). Como dar tarefas diferenciadas, em simultâneo, a trinta alunos de uma turma? In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Diversidade e diferenciação* (pp. 421-426). Lisboa: Actas do IX Colóquio AIPELF 99.
- Bahia, S., Freire, I. P., Estrela, M. T., Amaral, A., & Espírito Santo, J. A. (2017). The Bologna process and the search for excellence: between rhetoric and reality, the emotional reactions of teachers. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 467-482.
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). Entwining Psychology and Visual Arts: A Classroom Experience. *Psychology Research*, 2, 2, 89-98.
- Biesta, G. J. J. (2009). Sporadic democracy: Education, democracy and the question of inclusion. In M. Katz, S. Verducci & G. Biesta (Eds.), *Education, democracy and the moral life* (pp. 101-112). Dordrecht: Springer.
- Catterall, J. S. (2002). Research on Drama and Theater in Education. In R. J. Deasy (ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (58-62). Washington: Arts Education Partnership.
- De Corte, E., ed (1990). *Les fondements de l'action didactique*. (2nd ed). Brussels: De Boeck.
- Düring, I. (Ed.). (2006). *Disability in Development: experiences in inclusive practices*. Lyon: Handicap International.
- Fischlin, D., Heble, A., & Lipsitz, G. (2013). *The Fierce Urgency of Now: Improvisation, Rights, and the Ethics of Cocreation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hanson, C. (2014). Changing How We Think About the Goals of Higher Education. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 7-13.
- James, V., Lederman Gerard, R., & Vagt-Traore, B. (2004). Enhancing creativity in the classroom. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retirado em 24 Fevereiro 2005 de <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Katz, L. G. (1993). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia*

- approach to early childhood education* (pp. 19-37). Norwood, NJ: Ablex.
- Lubart, T. I., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of creativity: Comparing theories and models of giftedness. *Roeper Review*, 34(2), 94-103.
- ONU (1966). *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. NY: Organização das Nações Unidas (ONU/UN).
- Przesmychi, H. (2004). *La Pédagogie différenciée, Profession Enseignant*. Paris, Hachette.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?. *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, 67 (3), 273-281, DOI: 10.1080/00131911.2015.1021764
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance tests of creative thinking: Technical- norms manual (research ed.)*. Princeton, NJ: Personnell Press.
- Van Dijk, W. W., Van Dillen, L. F., Seip, E. C., & Rotteveel, M. (2012). Emotional time travel: Emotion regulation and the overestimation of future anger and sadness. *European Journal of Social Psychology*, 42, 308-313.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, T. B. (1994). Structured imagination: The role of conceptual structure in exemplar generation. *Cognitive Psychology*, 27, 1-40.

## **Procesos de Inclusión Real de Personas con Discapacidad en Niveles Educativos Superiores: apoyos e itinerarios**

**María-Rosa Oria-Segura**

mros@unex.es

Facultad de Educación, Universidad de Extremadura (España)

### **Resumen**

La inclusión en el sistema educativo se dificulta a medida que se progresa por él. Se argumenta que solo lo obligatorio está garantizado, pero eso lleva a cuestionar si, en la actualidad, concluir una formación de Educación Secundaria inferior es garantía para la plena inserción y autonomía en la sociedad a nivel socioeconómico. Si para la población ordinaria no es suficiente y se clama por abrir los niveles superiores, es evidente que para los distintos colectivos con discapacidad también es una demanda irrenunciable poder progresar en su formación.

Hay unos colectivos “estrella” que, por su mejor adaptabilidad, se ofrecen siempre como muestra de que la integración es posible y “ya se ha alcanzado”, pero otros colectivos, como la discapacidad intelectual, quedan al margen tras la excusa de que “no pueden”.

La inclusión universitaria, como en otros niveles, no debe hacerse indiscriminadamente, sin valorar los perfiles de ingreso, buscar la mejor adecuación y apoyos posibles. Tampoco debería conducir a un egreso indiscriminado. En esta intervención se expondrá cuál es el modelo de apoyo que ofrece la Unidad de Atención al Estudiante (UAE) en la Universidad de Extremadura, y se presentará el curso Formación en Habilidades para el Empleo y el Emprendimiento que, con la financiación de la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo, se desarrolla en la Facultad de Educación de la UEx.

**Palabras Claves:** Inclusión; Educación Superior; Discapacidad intelectual; Formación para el emprendimiento

## **Abstract**

Inclusion in the educational system gets harder as people progress in it. It is argued that only compulsory levels are guaranteed. However, this leads us to ask to ourselves if, currently, concluding lower Secondary Education guarantees full insertion and autonomy in our society from a social and economic point of view. If, for ordinary people, it's not enough, and access is claimed to upper levels, it is clear that this is also an undeniable demand for many disabled groups if they want to make true progress. There are "Star groups" that because of their better adaptation capacity become a good example of "Integration is possible" and "we've got it now". But, at the same time, there are other groups, for instance, mental disability, who become marginalized under the pretext that "They can't".

University inclusion, as in other levels, should not be undertaken indiscriminately, without previously assessing the profiles of admittance and without searching for the best adjustability and support. In this paper, we are going to talk about the backing model offered by the "Student Attention Unit" of Extremadura University, and we will outline the "Training in Skills for the Employment and Entrepreneurship" course which is currently being developed by Education Faculty (Extremadura University) with the financial backing of ONCE Foundation and the European Social Fund.

**Keywords:** Inclusion; Higher Education; Intellectual disability; Training for Entrepreneurship

La inclusión real de la discapacidad en el sistema educativo si bien en los niveles estandarizados de los sistemas escolares (niveles ISCED 1 e ISCED 2) está ya plenamente aceptado, no lo está a partir de la Secundaria Superior (nivel ISCED 3), optándose por vías paralelas que segregan *de facto* del sistema educativo y, por extensión, de la sociedad. A lo largo de este texto se van a hacer unas consideraciones respecto a las necesidades educativas de la población con discapacidad para, en una segunda parte, exponer la acción inclusiva de la Universidad de Extremadura (UEX)

en una doble vertiente: la institucional, ejercida a través de la Unidad de Atención a Estudiantes, y la acción que, desde 2017, se está llevando a cabo con el Título Propio de Experto Profesional Formación en Habilidades para el Empleo y el Emprendimiento que se desarrolla en la Facultad de Educación de la UEx.

### **Consideraciones de carácter general**

Las personas con discapacidad, independientemente del tipo de que sea, están más expuestas a procesos de marginación social que el resto de la población. Una marginación que comienza desde la propia escuela, cuando para dar respuesta a las necesidades educativas de este colectivo solo se establece una respuesta clínica, que separa al alumnado por tiempos concretos o durante todo el periodo escolar del resto del alumnado con la premisa de que solo así puede progresar en su aprendizaje, como si el problema radicase solo en la persona y no, también, en el contexto educativo. El problema de igualar la circunstancia personal a un “problema” es que se hace más hincapié en la descripción de lo “patológico” del caso, y a menudo se olvida la trayectoria social y educativa que haya podido tener la persona, y que explican más del estado actual de desarrollo que la propia diversidad funcional en sí. Obviamente no todas las personas presentan las mismas necesidades ni circunstancias, y la necesidad de sectorización es innegable desde la perspectiva de provisión de servicios educativos, pero cuando se tiende a estandarizar la respuesta institucional en función de la discapacidad, y no en función de la personalización de la enseñanza; cuando se realizan prácticas educativas inadecuadas que, si no dan respuesta ni a la población ordinaria, menos aún la dan para el colectivo con discapacidad; y cuando se renuncia a

aspirar al mismo tipo de metas que para el resto (incluida la cuestión laboral) porque la práctica educativa institucionalizada permite una educación que no empodera, que no conduce al empleo o a uno de poca calidad, se incumplen directivas como la Directiva del Consejo de Europa de 2000/78/CE.

Uno de los mayores riesgos es del falso mito de que ya se han logrado todos los avances necesarios para la inclusión, y que los que quedan segregados lo están “por su bien”, “porque no pueden” estar en el sistema ordinario y se les va a tender “mejor” fuera de él. En este sentido, la “especificidad de la atención” es un arma de doble filo, pues si bien ayudó en sus inicios a demostrar que todas las personas son educables con la debida personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede acabar generando sistemas paralelos, con especialistas y métodos muy particulares, que alejan a la persona del mundo real. Ese tipo de argumentos, en realidad, lo que ponen de manifiesto es la gran incoherencia existente entre la legislación y la realidad educativa en muchos países, y la falta de coordinación entre entidades que, supuestamente, velan por sus derechos, pero que actúan de modo autónomo, que duplican esfuerzos o, incluso, llegan a competir entre sí por ver cuál da “la mejor respuesta” en vez de cooperar para resolver necesidades concretas. Aceptar que las personas van a estar mejor en “mundos paralelos”, supone permitir su invisibilización, que desaparezcan de las estadísticas oficiales porque no encajan en categorías estandarizadas (sobre todo, en la discapacidad mental). No es un problema únicamente educativo, pero no cabe duda de que en el ámbito escolar se convierte en un problema acuciante, por lo que determina la futura evolución de las personas y su posible adaptación e inclusión social.

Además, no puede perderse de vista un fenómeno emergente que condiciona



la configuración de los sistemas educativos: en el nuevo contexto de globalización socioeconómica y los estándares de calidad que la Organización de Cooperación OCDE lleva planteando al ligar lo educativo a lo económico. Como apunta García Ruiz (2011), en la segunda década del siglo XXI la sociedad occidental está inmersa en un proceso de definición de la Calidad que liga lo educativo a lo económico, que sitúa los sistemas educativos como base para la competitividad de las economías, por lo que, al vincular la educación a criterios de eficacia y eficiencia potencia que se dé respuesta más a las necesidades del mercado laboral que a las necesidades de la persona. Con el agravante de que, una medida en principio deseable (una evaluación de carácter técnico que asegure que la educación es eficiente) se convierte en una medición estadística con indicadores apriorísticos, descontextualizados, cuyas categorías no se debaten políticamente y carecen, al decir de García Ruiz, de una crítica pedagógica rigurosa y extensa.

Los debates que promueven este tipo de estudios sobre los sistemas educativos en cada país son debates donde una vez más quedan marginadas las personas con discapacidad, pues sus resultados no son significativos: en muchas escuelas ha sido práctica habitual que no realizaran las pruebas, o se les ha dejado hacerlas, pero sus logros no se han incluido en las estadísticas, ni se han hecho estudios concretos sobre los resultados que arrojan estos colectivos en esta prueba. Es cierto que, como indica García Ruiz, desde 2011, en PISA se han valorado algunas cuestiones relacionadas con la equidad, pero el criterio es sólo de acceso, sin tener en cuenta otros contextos sociales y culturales que podrían explicar resultados que, aparentemente responden a la acción de un sistema educativo concreto cuando podría ser, más bien, resultado de otras tradiciones sociales.

El problema de los estudios estadísticos es que se hacen muchas veces sin diferenciar bien todos sus elementos. Por ejemplo, es práctica común tanto en Eurostat, como en la Agencia Europea de Educación Especial como en los datos de los Ministerios de Educación nacionales, ofrecer datos globales sobre discapacidad “severa” o “moderada”, por edades, por género, pero que no reflejan la problemática concreta de la cada diversidad funcional, ya sea intelectual, motórica o sensorial. Y cuando se realizan estudios diferenciados, siempre resultan ser de carácter parcial, y tan ligados a una realidad local o nacional que pierden su capacidad de extrapolación frente a estudios internacionales como los ya aludidos. Ello no quiere decir que no haya habido intentos meritorios, también por parte de la OCDE, de promover estudios cualitativos internacionales como los realizados por Ebersold quien, trabajando desde hace más de dos décadas en cuestiones de empleabilidad (2001, 2014), documentó (2010) historias de vida y ejemplos de transición laboral reales de personas con discapacidad en toda Europa, pero siguen siendo estudios que no parecen tener la misma repercusión que PISA.

Todo ello lleva a establecer dos ejes de reflexión: ¿Cómo afecta que se separe la discapacidad/diversidad funcional intelectual de otras formas de desigualdad y de inequidad, para las que sí se reclaman soluciones inclusivas? ¿Contribuye la escolarización a lo largo de todo el sistema educativo, desde los niveles iniciales hasta los superiores, a la mejora de la situación laboral de las personas con discapacidad intelectual? En relación al primer eje, cuando se insiste en la idea de que “somos iguales” para integrar a otros grupos en riesgo de inclusión (como mujeres, o personas provenientes de otras culturas o territorios, etc...) se corre el riesgo de construir un modelo de inclusión donde se acepta al otro por su “parecido” al grupo mayoritario, con lo que, tácitamente, quedarían

excluidos quienes nunca van a ser “iguales”. Respecto al segundo eje, habría que examinar -sin prejuicios- si verdaderamente los sistemas escolares de todo el mundo son equitativos cuando solo son capaces de asegurar el acceso a la escolarización obligatoria, que resulta insuficiente para toda la población ordinaria, que suele entenderse como un periodo de tránsito, propedéutico para una formación que realmente habilite para ser un miembro activo en la vida social y económica.

Si se tiene en cuenta que el ámbito europeo y norteamericano, de donde vienen las principales referencias sobre Educación Especial, se ve que en todos ellos, sólo Italia tiene un sistema completamente integrador de la discapacidad, fruto del movimiento de las propias familias en los años setenta del siglo XX, que reclamaba la posibilidad de ejercer los propios derechos, que ha cristalizado en un sistema de trabajo conjunto entre docentes, personal sanitario, familias y entidades locales que verdaderamente garantiza el ascenso por las etapas formativas obligatorias y no obligatorias, con resultados estadísticos (EUROSTAT) de mayor cualificación educativa y mayor tasa de ocupación laboral que, por ejemplo España. Si la educación no cualifica laboralmente, dificulta la integración social, por lo que las cuestiones a plantear serían si lo que hay que garantizar para las personas con discapacidad intelectual es la “escolarización” o la “formación”, la “inclusión” o la “atención especializada” y, sobre todo, qué les ofrece la sociedad tras la Educación Obligatoria.

### **Acción inclusiva de la Universidad de Extremadura**

La Universidad de Extremadura (UEx) cuenta, desde 2004, con la Unidad de Atención a Estudiantes (UAE), forma parte de la Red de Servicios de Apoyo a las Personas

con Discapacidad en la Universidad (Red SAPDU) española, y se encuentra financiada por el Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia de la Junta de Extremadura (SEPAD) y la Fundación Fernando Valhondo Calaff.

La UAE trabaja para Garantizar la plena inclusión de estudiantes con discapacidad, con necesidades educativas especiales, en situaciones personales excepcionales, brindando apoyo psicosocial y apoyo psicopedagógico. Se trata de estudiantes que han podido seguir, con adaptaciones, un recorrido previo por el sistema educativo, y acceden a la Universidad por las vías contempladas (pruebas de acceso adaptadas) o bien, de estudiantes a quienes se les presenta la circunstancia excepcional estando ya dentro de la Universidad.

Las acciones de la UAE van desde la atención directa del personal de la UAE al alumnado hasta las campañas de sensibilización al Comunidad Universitaria, pasando por un trabajo de formación del profesorado universitario y del personal administrativo y de servicios, efectuando recomendaciones al profesorado que tiene alumnado matriculado de este tipo, y formando a alumnado ordinario para que colabore en situaciones de aula normalizadas en la atención al alumno que lo demanda. Una mayor información sobre este servicio puede encontrarse en las memorias anuales de esta Unidad (UAE, 2019). En la Figura 1 puede verse un esquema de la acción de la UAE tanto directamente como a través de profesorado del centro, y en el gráfico 1, el censo de estudiantes atendidos en el semidistrito de Badajoz, donde se localiza la Facultad de Educación, para el curso 2017/18.

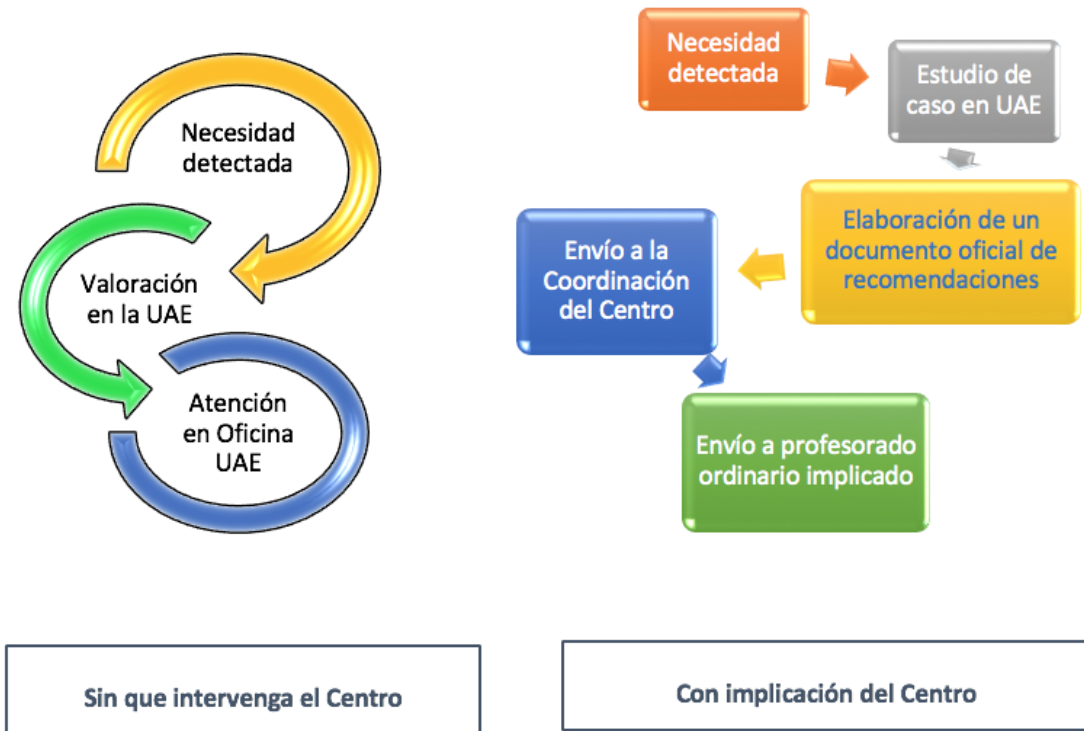
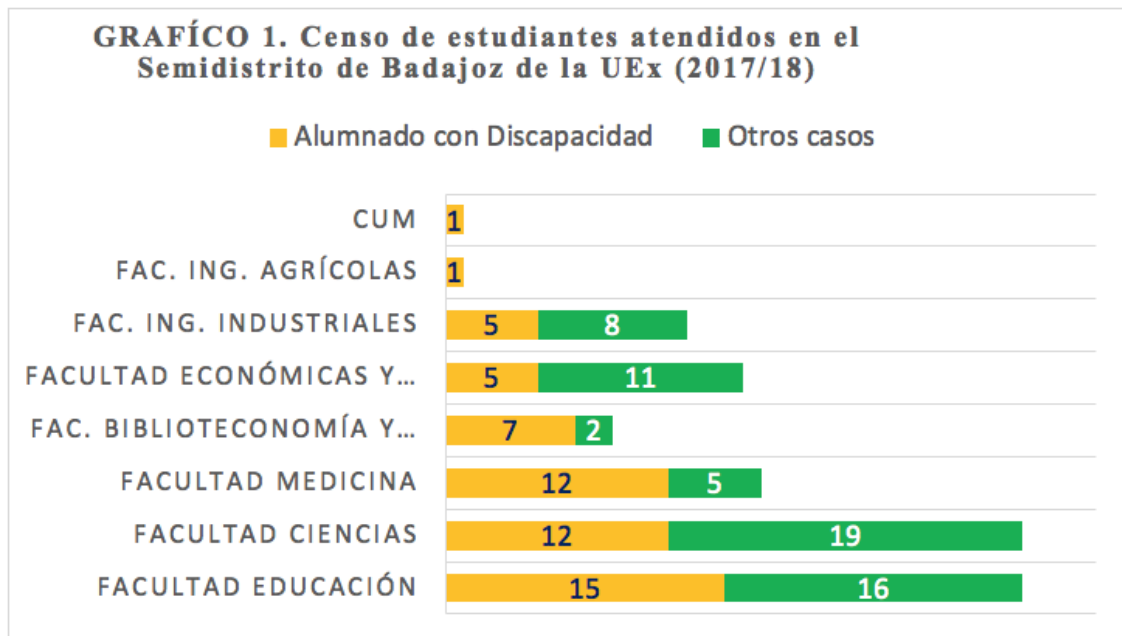


Figura 1: Acción de la UAE

Fuente: elaboración propia con datos de UAE (2019)



Fuente: elaboración propia con datos de UAE (2019)

### **Formación Universitaria para personas con discapacidad intelectual**

En el curso 2017-18 se inició, bajo la tutela académica de la Facultad de Educación un Título Propio Universitario de Experto Profesional de *Formación para el Empleo y el Emprendimiento*, en el marco del Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020, gracias a una convocatoria de la Fundación ONCE para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes universitarios con discapacidad intelectual inscritos en el sistema de garantía juvenil y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

La intención ha sido trabajar no de forma aislada, sino en colaboración con las entidades del Tercer Sector. Por ello, desde la primera edición (2017-18) se contó con la propia UAE de la UEx, la Fundación FUNDHEX, de Extremadura, y la Fundación CIEES-CECAP de Castilla La Mancha. De este modo, se aunaba la experiencia en este tipo de acciones que ya llevaba desarrollada CIEES-CECAP con el conocimiento del terreno de FUNDHEX y los modos de hacer propios de una institución de Educación Superior. En el curso 2018-19 se ha seguido con esta dinámica, y se pretende, para futuras ediciones, que participen más entidades extremeñas.

La situación de partida que nos llevó a impulsar este Título Propio es que la población con discapacidad intelectual tiene, en Extremadura, un nivel de formación menor (la gran mayoría no consigue el título de la Educación Secundaria Obligatoria) y unas tasas de desempleo que duplican las de los jóvenes sin discapacidad.



**Figura 2: Módulos: estructura y contenidos**

Fuente: elaboración propia

Este proyecto formativo quiere ser un avance en las acciones para aumentar la probabilidad de éxito en el acceso al mercado laboral al crear conciencia hacia el emprendimiento y empoderar a las personas con discapacidad intelectual en su paso por la Universidad. Su objetivo principal es acercar, sensibilizar y motivar al alumnado al empleo como una opción viable para su futuro profesional a través del conocimiento y desarrollo de las capacidades o habilidades que se ponen en juego en el empleo y en un proceso emprendedor.

Se destina a un grupo formado por entre 12 y 15 estudiantes, porque la intención es ofrecer una formación altamente personalizada que ayude a que todos sus integrantes alcancen los objetivos formativos. En el curso 2017-18 tenía una duración

de 30 créditos ECTS; en el curso 2018-19 tiene una duración de 38 ECTS (380 horas de formación) a lo largo de 24 semanas, lo que lo convierte en un curso anual.

Los contenidos del curso se relacionan con el Desarrollo personal, la Búsqueda de empleo y el diseño de un proyecto emprendedor. Con una estructura modular (ver figura 2), los módulos se desarrollan en paralelo a lo largo de todo el curso, siendo el de prácticas el único que se imparte de forma exclusiva en las últimas semanas. El horario contempla dos y hasta tres cambios de profesorado al día, que trabaja con el alumnado en bloques de una o dos horas. Hay un técnico de apoyo Técnico de Apoyo dentro del aula, para apoyar al alumnado que lo necesite, y al profesorado en la elaboración de materiales cada vez más accesibles, según las pautas de Diseño de Aprendizaje Universal.

La metodología del curso es de Aprendizaje Basado en Proyecto, y el proyecto es la generación de una idea de negocio que pudiese ser desarrollado en una cooperativa social. Incluye sesiones teóricas en el aula con el grupo de estudiantes con discapacidad, sesiones en las que este grupo se mezcla en clases ordinarias de estudiantes de magisterio, o en las que grupos de estudiantes van al aula a compartir sesiones de trabajo; sesiones en las que se acude a otras Facultades, para recibir docencia de otro profesorado, o en las sesiones de prácticas, se acude a instituciones reales (Diputación, Ayuntamiento, etc...) para testear la idea de negocio. Lo que se trata es de que el aprendizaje se realice en las situaciones de mayor normalización e inclusión posibles. En la Figura 3 puede verse el proceso completo puesto en marcha.



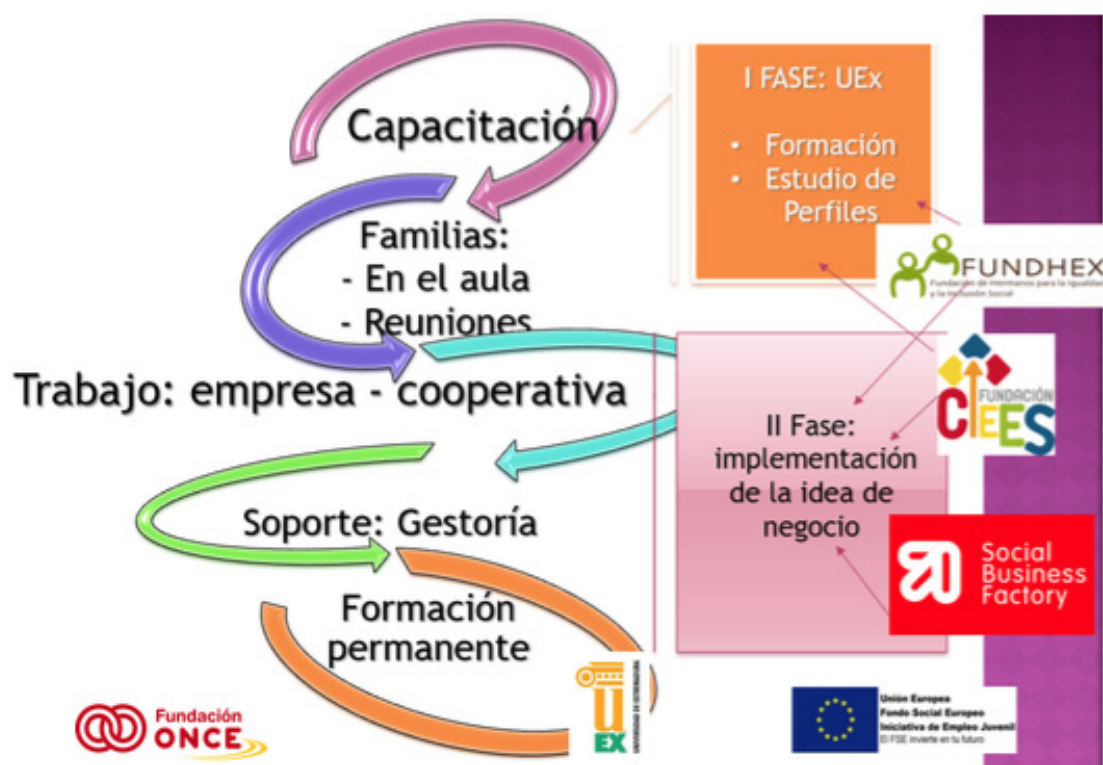


Figura 3- Fases del proceso Formativo del Curso

Fuente: elaboración propia

El curso tiene una triple evaluación: a nivel de aula, una evaluación continua del profesorado; a nivel institucional, tanto la UEx, por sus controles sobre todo Título Propio, como por la Fundación ONCE, que ejerce el control propio de la institución financiadora, y a nivel social, por la satisfacción tanto de los estudiantes como de sus familias, la apreciación que las asociaciones a las que algunos pertenecen hacen de sus logros, y la proyección laboral que efectivamente se consigue: de doce estudiantes que terminaron en junio de 2018 en la Primera Edición, entre siete y nueve continúan en el Proyecto, y después del proyecto cinco estudiantes han trabajado por cuenta ajena (dos de ellos son de los que quieren seguir en la cooperativa).

Es, en definitiva, la contribución a un sentir que, quien firma este artículo, comparte plenamente, en cuanto a la no opcionalidad de ciertas iniciativas:

“El ciudadano no es sólo *usuario*; las familias no son *portadoras de necesidades*;

las redes no se dirigen sólo *a ellos*; la asistencia no es sólo *una ayuda* económica;

el *saber* no es sólo profesional; y las intervenciones sociales no son opcionales”

(Plan Nacional de Intervención y Servicios Sociales 2001-2003, Italia).

## Referencias

- Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, *relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación*. DOUE-L-2000-82357. Recuperado de: < <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2000-82357>>
- Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable*. Rennes. Presses universitaires de Rennes. Recuperado de: < <https://books.openedition.org/pur/24112>>
- Ebersold, S. (2010). *Transition to tertiary education and to employment of young adults with mental health problems*. [https://www.oecd-ilibrary.org/transitions-to-tertiary-education-and-work-for-youth-with-disabilities\\_5k9bh3v9v27d.pdf?itmId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264177895-en&mimeType=pdf](https://www.oecd-ilibrary.org/transitions-to-tertiary-education-and-work-for-youth-with-disabilities_5k9bh3v9v27d.pdf?itmId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264177895-en&mimeType=pdf)
- Ebersold, S. (2014): Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation: considérations conceptuelles et méthodologiques, *ALTER, European Journal of Disability Research*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2014.06.001>
- EUROSTAT (2018). *Disability statistics*. Documento *on-line* recuperado de: < [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics)>
- García Ruiz, M<sup>a</sup> J. (2011). Sistemas educativos excelentes. *Revista Española de Educación Comparada*. 18. 11-26. Recuperado de: < <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7556/7224>>
- UAE (2019). *Memoria UAE 2016*. Documento inédito. Recuperado de: < <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/uae/documentos>>

## **O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior**

**Alice Ribeiro**, malice@letras.up.pt

**Lília Aguardenteiro Pires**, lilia@letras.ulisboa.pt

**Graça Seco**, graca.seco@ipleiria.pt

GTAEDES (Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior)

### **Resumo**

Oficialmente formado em junho de 2004, o Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES) é atualmente constituído por 15 instituições de ensino superior (11 do ensino superior universitário e 5 de institutos politécnicos) que possuem serviços estruturados de apoio a estudantes com deficiência e outras necessidades educativas. Através da cooperação entre serviços, os membros do GTAEDES visam proporcionar, um serviço de melhor qualidade aos estudantes com deficiências e outras necessidades educativas, a partilha de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas, e a racionalização de recursos.

Com a presente comunicação pretendemos apresentar algumas dessas iniciativas e o seu contributo para o desenvolvimento de uma política de inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educativas no ensino superior português.

**Palavras-chave:** Inclusão; Ensino Superior; Necessidades Educativas Especiais; GTAEDES

### **Abstract**

Officially created in June 2004, GTAEDES (workgroup for the support of students with disabilities in Higher Education) is currently formed by 15 higher education institutions (11 universities and 5 Polytechnics), with structured support services for students with disabilities and other educational needs.

Through cooperation of Services, the members of this Group aim to provide a better quality service to students with disabilities. Their goals are also to share experiences, develop common initiatives and better rationalize resources.

This communication presents some of the group initiatives and their contribution

for the development of an inclusion policy for students with disabilities and other educational needs in the Portuguese higher education institutions.

**Keywords:** Inclusion; Higher Education; Special Needs; GTAEDES

## **Introdução**

Nos dias de hoje, em que o ensino superior é visto como fator de inclusão social, as instituições de ensino superior têm o desafio de rever as suas práticas, promovendo a inclusão de todo e qualquer membro, garantindo com qualidade o seu acesso, a sua participação e a sua aprendizagem.

Para cumprir com essa missão, e em conformidade com a Constituição da República Portuguesa (Artigo 74.º), Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e com declarações internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), as instituições de ensino superior têm o dever de estabelecer os recursos, as adaptações razoáveis e as estruturas que possibilitem a efetiva inclusão dos seus Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE).

A partir dos finais dos anos 80 do século XX, a Universidade de Coimbra e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa abraçaram esse desafio, e com o apoio dos próprios estudantes criaram as primeiras estruturas que permitiriam disponibilizar aos estudantes com deficiências físicas e sensoriais, principalmente aos estudantes com deficiências visuais, as condições básicas para o seu sucesso académico em

igualdade de oportunidade. É também nos finais dos anos 80 que é aprovado pela primeira vez um regulamento interno de apoio a estudantes com deficiência numa instituição pública portuguesa de ensino superior.

Contrastando com a realidade de hoje, nos anos 80, existia legislação e regulamentação nacional que contemplava as condições mínimas de acesso e de apoio aos estudantes com deficiência no ensino superior. Porém, esse enquadramento legal viria a ser revogado pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto. A partir desse momento, o Estado português tem vindo a assumir apenas a responsabilidade de garantir aos estudantes com deficiências físicas e sensoriais, condições de acesso ao ensino superior, através do contingente especial, e *apoios específicos aos ENEE* no âmbito da ação social<sup>1</sup>.

Deste modo, e fundamentando a sua decisão na Autonomia das Universidades, o Estado Português tem vindo a transferir a responsabilidade de garantir o direito à educação sob os princípios da igualdade de oportunidades e equidade de participação para as instituições de Ensino Superior (IES).

De facto, ao longo dos últimos 30 anos as IES têm vindo progressivamente a assumir o ónus financeiro e estrutural fundamental na promoção da frequência dos seus ENEE em condições de efetiva igualdade e equidade no sucesso educativo.

### **1.1 GTAEDES: o início**

Em 1994, reconhecendo o esforço institucional na organização dos serviços aos ENEE, os poucos profissionais afetos às estruturas de apoio em funcionamento nas IES, reuniram pela primeira vez, no âmbito da Comissão Nacional de Leitura Especial para Deficientes Visuais (1994 a 2003), coordenada pelo então Secretariado Nacional para a

Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, momento em que constataram, por um lado, haver (i) desconhecimento da realidade nacional neste contexto e (ii) duplicação da bibliografia adaptada entre os serviços formalizados; por outro, verificaram ainda não existir (iii) nem princípios que orientassem a prática dos serviços especializados; (iv) nem uma política nacional para apoio a ENEE; (v) nem investigação nacional no domínio da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Perante estes factos, a Universidade do Minho, a Universidade de Coimbra, a Universidade do Porto, e a Faculdade Letras da Universidade de Lisboa vieram a constituir um grupo de trabalho de Serviços de Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES), ao qual se vieram juntar outras IES do ensino público universitário. Em 15 de Junho de 2004 seria então formalizado o GTAEDDES, tendo como membros parceiros, a Direção-Geral de Ensino Superior, a UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento da Fundação da Ciência e Tecnologia, e mais tarde, o Instituto Nacional para a Reabilitação.

Através da cooperação entre serviços, os membros do GTAEDDES visavam proporcionar, um serviço de melhor qualidade aos estudantes com deficiências, a partilha de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos. Em 2018, o GTAEDDES é constituído não só por instituições de ensino público universitário (11), mas também por instituições de ensino público politécnico (5).

## **1.2 GTAEDDES: 15 anos depois**

Nestes quase 15 anos de existência o GTAEDDES tem vindo a desenvolver a sua prática em torno de 3 grandes objetivos:

## Objetivo 1 - Partilha de Recursos e Promoção de Iniciativas de Apoio à Inclusão de ENEE no Ensino Superior

Neste âmbito, têm vindo a ser promovidas diversas iniciativas, tais como as reuniões temáticas que proporcionam a análise e discussão de temas relacionados com a inclusão dos ENEE, nomeadamente, o enquadramento legal, a empregabilidade, o contingente especial de acesso, os apoios sociais, a Biblioteca Aberta do Ensino Superior, a acessibilidade física e digital.

Para além destas reuniões, foram organizados Seminários temáticos em diferentes IES de norte a sul do país.

A criação do site do GTAEDES ([www.gtaedes.pt](http://www.gtaedes.pt)) e, mais recentemente, da página de Facebook, tem permitido a partilha e divulgação de informação relativa a tópicos relacionados com a missão principal do GTAEDES e, nomeadamente, a publicação do Diretório dos Serviços de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior (2016).

Em 2009, no âmbito do seu plano de atividades, o GTAEDES apresentou um estudo relativo aos apoios concedidos pelas IES, no ano letivo de 2006/2007, o qual revelou a existência, neste nível de ensino, de um número muito reduzido de ENEE. Perante estes dados, e considerando a falta de conhecimento dos estudantes, pais e escolas do ensino secundário (professores e técnicos) relativamente à documentação e serviços existentes nas IES e o escasso acompanhamento dos serviços de apoio durante o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, em 2014, o GTAEDES decidiu realizar um novo inquérito. Pretendia-se com este estudo atualizar os dados relativos ao número de ENEE a frequentar o ensino superior e, ao mesmo

tempo, identificar os apoios concedidos pelas IES a estes estudantes, tendo em vista a disponibilização de tal informação no sítio do GTAEDES. Deste modo, a informação ficaria acessível, tanto aos professores e técnicos das escolas secundárias, como aos próprios alunos e familiares, possibilitando assim uma preparação atempada do processo de transição e de integração no novo nível de ensino.

Estes estudos evidenciaram a importância de se conhecerem os dados sobre a presença de ENEE em IES, tendo sido os precursores dos inquéritos anuais que, a partir do ano letivo 2017/18, começaram a ser realizados pela DGEEC.

Objetivo 2 - Difusão do GTAEDES e de Temáticas Relativas à Inclusão de ENEE no Ensino Superior

No âmbito deste objetivo, temos vindo a participar em diferentes eventos em representação do GTAEDES, divulgando o Grupo e os temas de inclusão dos estudantes com NEE no Ensino Superior. Dos vários convites destacamos os mais recentes, como sejam:

- Comunicação “As políticas de inclusão dos estudantes no Ensino Superior em Portugal: realidades e desafios” na Conferência Internacional “Disability Policy: Challenges and Agenda-setting”, que decorreu a 4 de dezembro de 2017.
- Participação nas Jornadas SUPERA a 2 e 3 de junho de 2017, com a atividade de difusão: “Estudantes com necessidades especiais: vamos falar sobre a frequência do Ensino Superior”
- Participação na Conferência Parlamentar sobre “Inclusão no Ensino Superior”, que decorreu a 16 de maio de 2018, na Assembleia da República.
- Comunicações nos Encontros promovidos pela Associação Portuguesa de Neuromusculares (APN), no Porto e em Fátima, em 2018.



- Apresentação do GTAEDES no IX Encontro da Rede SAPDU (Serviços de Apoio das Universidades Espanholas).

Estas e outras iniciativas promovidas pelos membros do GTAEDES têm sido divulgadas, com o apoio da Unidade de Acesso da FCT no *site* do GTAEDES. Por sua vez, no Facebook, foram divulgados inúmeros seminários e congressos, bem como outras oportunidades de formação e informação. Através do e-mail do grupo foi possível esclarecer dúvidas de profissionais, investigadores, pais e estudantes, e receber igualmente muita informação e propostas de formação.

Objetivo 3 - Dinamização de Ações que Promovam a Articulação com Entidades Públicas ou Privadas, em Prol da Prossecução dos Objetivos Gerais do GTAEDES e dos Projetos a Este Associados

No que se refere ao objetivo 3 e tendo em vista a criação de um catálogo nacional com bibliografia em formato acessível e a criação de postos de trabalho com equipamento específico, em parceria com FCT – Unidade Acesso o GTAEDES promoveu também a BAES – Biblioteca Aberta para o Ensino Superior.

Em articulação com a Direção-Geral de Ensino Superior (DGES) foi possível a atribuição de ajudas técnicas a estudantes com necessidades especiais através da dotação 1% do Fundo de Ação Social do ano letivo de 2005/2006, bem como a realização do primeiro (2009) e segundo (2014) levantamentos nacionais dos apoios concedidos aos estudantes com necessidades especiais no ensino superior, já referidos anteriormente.

Tendo por base os resultados dos estudos e as experiências dos diversos membros do Grupo, o GTAEDES procurou sensibilizar os órgãos políticos e

governamentais para o panorama nacional das condições de acesso, frequência e sucesso no ensino superior, participando numa audição na Assembleia da República (2012) e na Conferência Parlamentar “Inclusão no Ensino Superior” (2018). Alguns membros do GTAEDDES participaram, ainda, no Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) (2016-2017), coordenado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que tinha por missão aconselhar o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior na definição de estratégias que promovessem o acesso e inclusão de cidadãos com necessidades especiais no ensino superior, nas atividades académicas e no SCTN. O GT-NECTES produziu um conjunto de recomendações (67) distribuídas por 26 áreas temáticas<sup>ii</sup>, refletindo muito do que o GTAEDDES tem vindo a reivindicar ao longo da sua existência.

Além desta participação, fomos chamados ainda a apoiar a constituição do **Balcão InluiES** (<https://www.dges.gov.pt/pt/inluiies>), Balcão da DGES que reúne conteúdos sobre apoios aos estudantes com deficiência e necessidades especiais a frequentar ou que pretendam frequentar o Ensino Superior, bem como a desempenhar o papel de consultores para a elaboração do inquérito lançado pela DGEEC, e cujos resultados foram oportunamente divulgados.

Temos vindo igualmente a dar resposta a pedidos de ajuda de diversas IES para elaboração de Regulamentos para ENEE.

### **1.3 GTAEDDES: desafios para o futuro**

Muito se foi avançando nos últimos 15 anos. No entanto há ainda muito a fazer e os principais desafios que se colocam, do nosso ponto de vista, são por um lado

desafios institucionais e, por outro, desafios nacionais, exigindo uma ação concertada entre ambos para um avanço decisivo e na direção desejada.

Ao nível dos desafios institucionais, percebemos que há ainda instituições que necessitam de incluir e articular o básico dos apoios a este conjunto de estudantes, nomeadamente: assegurar a presença de intérpretes de língua gestual portuguesa para responder eficazmente às necessidades de comunicação e acesso ao conhecimento dos estudantes surdos, incrementando dessa forma a sua maior participação neste nível de ensino; a presença de assistentes pessoais, sobretudo no que toca ao apoio nas atividades académicas, de forma a promover a autonomia do estudante e a tornar o seu trabalho mais eficaz e confortável; a questão do alojamento adaptado e, em determinados contextos, o apoio em transporte e transporte adaptado. Além destes aspetos, que nos parecem essenciais face a um meio académico que ainda se apresenta muito desconhecedor e insuficientemente capaz de promover eficazmente a inclusão efetiva de grupos com necessidades específicas, outros desafios destacamos como relevantes neste processo, designadamente:

- Acessibilidade digital, nomeadamente aos sítios, infraestruturas digitais e sistemas de informação até ao nível do documento;
- Acessibilidade física integral ao edificado de forma autónoma;
- Formação docente sobre inclusão da diversidade e em desenho universal para a aprendizagem; e,
- Eficazes recursos nas IES que promovam a empregabilidade e desenvolvimento de carreira também de estudantes com NEE.

Apesar de poder ser considerado além do que deve ser o trabalho a

desenvolver pelas IES, não queríamos aqui deixar de referir a necessidade de se encontrarem respostas para jovens entre os 18 e os 30 anos com deficiência intelectual, que permitam a continuidade da sua formação e desenvolvimento em contextos de pares da mesma idade. Há muitas experiências de formação destas pessoas noutros países, nomeadamente na vizinha Espanha, promovidas por IES e com resultados muito interessantes para estes jovens e o seu futuro, mas igualmente para as IES resultando num contributo relevante para o desenvolvimento da capacidade destas instituições na construção de ambientes mais acessíveis e inclusivos.

Quanto aos desafios nacionais, acreditamos que a alteração de aspetos fundamentais pode ter como consequências grandes mudanças. Desde logo a existência, tantas vezes reclamada pelo GTAEDES desde o seu início, de uma legislação que trate especificamente da presença de ENEE em contexto do ensino superior. Igualmente a necessidade de um instrumento/suporte financeiro a atribuir pelo estado diretamente às IES que assegure o cumprimento eficaz do enquadramento legal que possa vir a existir e/ou o cumprimento de compromissos legais nacionais e internacionais já existentes. Ainda a inclusão de elementos na avaliação e acreditação dos cursos do ensino superior que incluam as questões de inclusão e desenho universal de aprendizagem. Finalmente, uma articulação mais eficaz entre ensino secundário e superior que permita um acolhimento adequado e atempado dos estudantes com deficiência e necessidades específicas que transitem de um sistema para o outro.

Em jeito de conclusão, constatamos o reconhecimento que, finalmente, o GTAEDES (ou seja, todas e cada uma das IES que o integram) tem tido pelo trabalho desenvolvido ao longo de 15 anos, como grupo formalmente constituído.

Destacamos, sobretudo a existência de um maior conhecimento e mais informação sobre a frequência de ENEE em contexto de Ensino Superior, também resultante deste nosso trabalho e parece-nos muito relevante que finalmente se tenha instituído um inquérito anual sobre ENEE no Ensino Superior por parte da DGEEC, bem como a publicação das 67 recomendações resultantes do GT-NECTES.

Foi igualmente excelente o impulso nos trabalhos para a reformulação da Biblioteca Acessível para o Ensino Superior (BAES) que recuperou uma nova dinâmica, delineando-se os contributos que pode vir a dar à produção em formato acessível.

No entanto, temos ainda muitos desafios pela frente, desde logo:

- Mais e melhor informação sobre ENEE que nos permitam avaliar a evolução ao nível da qualidade da inclusão;
- Alargamento a novos parceiros Institucionais – CRUP e CCISP;
- Definir estratégia conjunta que possa levar à concretização de recomendações chave deixadas no GT-NECTES – a obrigatoriedade de serviços de apoio (recomendação 52) e a legislação específica, entre outras;
- Avançar em conjunto com parceiros como DGES na pretensão de incluir as questões da inclusão na acreditação e avaliação dos cursos de ensino superior;
- Reflexão e avaliação constante sobre as práticas: reconhecer os desafios que medeiam entre o reconhecimento de direitos fundamentais e o seu efetivo cumprimento no dia a dia das IES e de cada um dos membros dessas comunidades, sejam docentes, estudantes ou técnicos.
-

## Referências

- Dolmage, J. T. (2017). *Academic Ableism: disability and higher education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kerschbaum, S. L., Eisenman, L., Jones, T., & James, M. (2017). *Negotiating disability: disclosure and higher education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lopes, J. C. & Ribeiro, A. (2018). Inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais como fator de inovação e inclusão da diversidade: a experiência da U.Porto. Comunicação apresentada no *XIX Encuentro de Rectores del Grupo de Tordesillas*, Universidade de Granada, 11-13 novembro. Disponível em <https://www.grupotordesillas.net/pt/encontros/xix-encontro-de-reitores/>
- OCDE (2008). *Higher Education to 2030. Volume 1: demography*. OCDE
- Pires, L. A. (2007). *A Caminho de um Ensino Superior Inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência - estudo de caso*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.
- Pires, L. A., Seco, G. & Martins, G. (2016). Apoio a estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior: a experiência de 10 anos do GTAEDS. In Freire, C. S., Mangas, C. & Sousa, C. (Org.) *Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão - INCLUDiT 2015*. Edição Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT)/ Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID)/ Mestrado em Comunicação Acessível (MCA)/ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/ Instituto Politécnico de Leiria (IPLEiria). ISBN: 978-989-8797-07-0 (pps 58-68). Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/1716>
- Ribeiro, A. (2018) Red Portuguesa: Universidad y Discapacidad. Comunicação apresentada no *IX Encuentro SAPDU*, Universidade de Múrcia, 18-19 de Outubro 2018. Disponível em <http://eventos.um.es/24827/section/14558/ix-encuentro-de-los-servicios-de-apoyo-a-las-personas-con-discapacidad-en-la-universidad.html>
- Seco, G., Pereira, A. P., Alves, S. & Filipe, L. (2014). *Necessidades Educativas Especiais: Manual de Apoio para Docentes* (versão acessível). Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. ISBN: 978-972- 8793-63-0, Acessível em <http://www.iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1210>
- UNESCO (1990) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien – 1990).

## Notas

<sup>i</sup> N.º 4 do artigo 20.º da Lei 37/2003 de 22 de agosto alterada pela Lei 62/2007 de 10 de setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) que estabelece na alínea b) do n.º 6 do artigo 20.º

<sup>ii</sup> <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=relatorio-final-do-grupo-de-trabalho-para-as-necessidades-especiais-na-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior>

## **Discriminação Positiva no Acesso à Informação: O Caso do Centro de Recursos para a Inclusão da Universidade de Évora**

**João Garcia**, jahg@uevora.pt

**Carla Santos**, csantos@uevora.pt

Universidade de Évora

### **Resumo**

O estudo, reflexão e discussão sobre as transformações ocorridas nas organizações universitárias confronta-nos com novas formas de reproduzir, gerir e preservar o acesso ao conhecimento, sendo as bibliotecas de ensino superior um suporte fundamental ao desenvolvimento da responsabilidade social das instituições. O direito universal à educação, nomeadamente aos estudos de nível superior, em igualdade de oportunidades, tem sido um compromisso assumido internacionalmente e também ratificado por Portugal, mas sem que as políticas legislativas imponham práticas generalizadas, deixando ao critério de cada instituição as respostas a um ensino superior inclusivo. A pesquisa foi realizada com recurso a revisão de literatura e à apresentação do serviço da biblioteca. O Centro de Recursos para a Inclusão, da Biblioteca Geral da Universidade de Évora (CRI-UÉ), foi criado com o propósito de quebrar barreiras discriminatórias e proporcionar suporte na utilização de tecnologias de apoio, na literacia de acesso à informação e na comunicação científica. Pelo papel atual e pelo percurso que pretende percorrer, o CRI-UÉ perceciona-se como um recurso da comunidade, na promoção de práticas inclusivas e na resposta às necessidades de frequência, progressão e conclusão dos estudos superiores, de todos os estudantes, e especificamente dos estudantes com deficiência ou necessidades educativas.

**Palavras-chave:** Bibliotecas universitárias; Inclusão no ensino superior; Serviços de apoio; Estudantes com estatuto de necessidades educativas; Direito à não discriminação

## **Abstract**

Within universities there has been debating, contemplating and discussing on how to reproduce, manage and preserve the access to knowledge. In that regard, university libraries have the power to hold these social institutions accountable when it comes to the universal right to education. The universal right to education, including higher education, has been a commitment made internationally but also by Portugal. In spite of that, there are not in place policies imposing widespread practices, leaving to each institution to figure out the best path to an inclusive higher education. This research was carried out using literature review methods and the library service presentation. The Resource Center for Inclusion of the General Library of the University of Évora (CRI-UÉ) was created with the purpose of breaking down discriminatory barriers and providing support in the use of technologies, as well as promoting access to scientific communication. Due to its current role and the path it intends to take, CRI-UÉ perceives itself as a community resource, promoting inclusive practices and responding to the needs of attendance, progression and completion of higher education, of all students, and specifically of students with disabilities or special education needs.

**Keywords:** University libraries; Inclusion in higher education; Support services; Special needs students; Right to non-discrimination



## **Introdução**

O presente ensaio pretende apresentar as atividades programadas e realizadas no Centro de Recursos para a Inclusão, da Universidade de Évora (CRI-UÉ), como uma responsabilidade social intrínseca às bibliotecas do ensino superior, para a área de mediação dos recursos de informação na atual sociedade do conhecimento. Neste ambiente, pretende-se clareza perante os renovados conceitos de coleção, de biblioteca académica e de acesso à informação, elementos que permitem atualizar as práticas atuais e reinventar outros papéis, desafiando todos os profissionais de informação para novas áreas de atuação.

Por outro lado, pretende-se reafirmar o papel que a biblioteca universitária tem revelado desde a sua procedência até ao presente momento, ou seja, uma elevada coesão com a comunidade, o que, entre outros aspetos, se evidencia pela importância dos serviços disponibilizados no cumprimento da missão para a qual as instituições de ensino superior foram criadas (Ribeiro, 2015).

O estudo, reflexão e discussão sobre as transformações ocorridas nas organizações universitárias confronta-nos com novas formas de reproduzir, gerir e preservar o acesso ao conhecimento. Neste contexto, é emergente entender o padrão geral de mudança dos profissionais de biblioteca, assim como o perfil de atuação dos docentes, investigadores e alunos do ensino superior (Cox & Corral, 2013).

As atividades realizadas pelas bibliotecas universitárias constituem-se ainda como aliadas das metas propostas para a cativação de públicos-alvo socialmente diversificados e alargados, sendo um dos objetivos da agenda europeia 2020, relativos à formação e habilitações, atingir uma meta desejável de 40% da população entre os 30

e 34 anos de idade possa ser detentora de grau académico (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017; Queiró, 2017). Daí advém a importância de serem dinamizados programas vocacionais e de alargamento participativo no ensino superior, nos quais estão incluídos os estudantes mais velhos, de outras classes sociais que habitualmente não ingressam nos estudos superiores, assim como os estudantes com deficiência ou com necessidades educativas especiais (Weedon & Riddell, 2016).

A presente pesquisa foi realizada com recurso a uma revisão de literatura e, posteriormente, foram apresentadas as atividades realizadas e questionadas as necessidades futuras do CRI-UÉ. Para tal, mapearam-se as bases de dados Elsevier, Wiley, Taylor & Francis, Springer e outras cujo foco integre o tema, pretendendo-se construir um enquadramento teórico e empírico, que permitisse delimitar o tema e desconstruir a realidade em estudo (Vosgerau & Romanowski, 2014).

Os descritores utilizados, em língua portuguesa e inglesa, na recuperação de informação foram: *inclusão no ensino superior e bibliotecas universitárias (inclusion in higher education and university libraries)*, recuperando os artigos publicados entre 2001 e 2019.

A questão sobre a qual propomos refletir é, em que medida o CRI-UE reúne recursos e práticas de qualidade, como parceiro institucional para as questões de inclusão, sucesso académico, acessibilidade e de aquisição de competências na área da literacia da informação.

Com o objetivo de dar resposta à questão inicial, foram formulados os seguintes objetivos:

- Reforçar o papel das Bibliotecas no cumprimento da universalidade do direito à educação superior

- Apresentar o CRI-UÉ e elencar práticas e parcerias promotoras da inclusão;
- Expor as atividades realizadas e perspetivar necessidades e intervenção futura.

### **O ensino superior acessível a todos e a cada um**

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, recentemente publicado e em vigor, abrange todas as crianças e jovens a frequentar o ensino obrigatório público e privado, assim como a educação pré-escolar. Assume o princípio de uma educação inclusiva, que responda às características de aprendizagem, às necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, com base no desenho universal para a aprendizagem, em que metodologias, estratégias e adaptações podem ser aplicadas num contínuo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão diferenciadas, que possibilitem o sucesso e a participação de todos, independentemente da existência de uma condição médica. O documento vem terminar com o regime de educação especial e a categorização de necessidades educativas especiais, introduzidos pelo Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, e prolongados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, durante os últimos anos.

Todavia, todos os estudantes com deficiência ou necessidades educativas, que após o término do ensino secundário pretendam prosseguir os estudos superiores, deparam-se com a falta de legislação específica que enquadre as estruturas e os apoios a disponibilizar pelas instituições de ensino superior (Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, 2017; Parecer n.º 1, 2017). Perante o abismo de políticas educativas após o final da escolaridade obrigatória, e na defesa do inquestionável princípio do direito universal à educação, diversos referenciais universais

reafirmam a educação como um direito para todos, onde se inclui o prosseguimento de estudos de nível superior (Arthur, 2001; Reis Monteiro, 2014; Tomasevski, 2005; Zajda & Ozdowski, 2017).

O Estado português, em 2017, termina com a letargia relativamente às iniciativas que têm como foco a inclusão dos estudantes no ensino superior. O Parecer n.º 1/2017, sobre os estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior, divide-se em duas partes – na primeira, são apresentadas as iniciativas dos partidos políticos com assento parlamentar, que reúnem consenso acerca da necessidade de legislação específica para a frequência dos estudantes com deficiência neste ciclo de estudos. Seguindo-se a divulgação dos resultados de dois estudos<sup>1</sup>, que nos apresentam a realidade da legislação interna, das adequações e apoios que as instituições dizem ter e disponibilizar e o número de estudantes com deficiência e necessidades educativas a frequentar o ensino superior. Na segunda parte, o Conselho Nacional de Educação enumera um conjunto de considerações que devem servir de base à elaboração de políticas de inclusão no ensino superior.

Neste sentido, o Despacho n.º 10734/2017 cria o Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES), que através de uma metodologia de trabalho por subgrupos realiza um relatório com 67 recomendações, as quais devem ser alinhadas aquando da criação de futura legislação de inclusão no ensino superior português. Das indicações realizadas pelo GT-NECTES, destaca-se a atribuição de uma bolsa para as pessoas que comprovem ter 60% ou mais de incapacidade (Despacho n.º 8584/2017), que no ano letivo 2018/2019 veio beneficiar cerca de 400 estudantes, e o projeto de criação do Balcão IncluirES alocado

---

no site da Direção-Geral do Ensino Superior<sup>2</sup>, o qual disponibiliza informação específica sobre as instituições de ensino superior, tendo como referência os estudantes com deficiência ou necessidades educativas.

Relativamente ao acesso no ensino superior, é estabelecido, em cada ano, um contingente especial<sup>3</sup>. No ano letivo 2018/2019 a Portaria n.º 211/2018 estabeleceu 4% de vagas (mais 50% do que nos anos anteriores) para a primeira fase e, pela primeira vez, foram estabelecidos 2% para a segunda fase.

Estas e muitas outras ações direcionam-nos para a institucionalização do direito à educação superior, em Portugal, todavia, é esperado que num futuro próximo a primeira recomendação do relatório final do GT-NECTES venha regulamentar um ambiente de inclusão globalmente semelhante na rede das instituições de ensino superior

Recomenda-se a criação de uma lei específica que assegure a inclusão dos estudantes com necessidades especiais no ensino superior, que contemple a regulação das estruturas de acolhimento e acompanhamento nas IES e defina os procedimentos gerais de apoio à frequência de estudantes com necessidades especiais no ensino superior (Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, 2017, p. 15).

### **O Centro de Recursos para a Inclusão - um serviço da biblioteca para todos**

Diferentes estudos focam as práticas, os serviços e a importância das bibliotecas de ensino superior para a formação e o sucesso dos estudantes (Abeyrathne & Ekanayake, 2019; Barratt & White, 2010; Bovee, 2000; Copeland, 2011; Howe, 2011;

McConaughy & Gable, 2004; Mulliken & Atkins, 2009), independentemente da área de especialização da biblioteca ou da condição do estudante.

O papel mediático que a biblioteca realiza na educação é bastante antigo, contudo, foi nos últimos 30 anos que evoluiu expressivamente para níveis de especialização e profissionalização exponenciais (Bewick & Corral, 2010).

A área da formação, que inicialmente se focava numa biblioteca tecnicista, desenvolveu-se para competências de alfabetização da informação e formação para a pesquisa (Clyde, 2002)“author”

Desta forma, importa reforçar e desenvolver competências técnicas e pedagógicas dos profissionais de biblioteca, onde a consolidação de parcerias com os docentes permite desenvolver serviços de apoio ao ensino e conceber um ambiente que promova a partilha de conteúdos e de saberes (Lopes, 2016). Estas ações vão combater as necessidades da comunidade académica na creditação de competências na área da literacia da informação e no desenvolvimento de atividades curriculares, situando a biblioteca como parceiro de referência, no apoio às atividades de ensino e validação de competências académicas (Lopes, 2016).

Dilworth e Henzl (2017) referem que os bibliotecários devem criar parcerias com a comunidade académica, as quais facilitam a participação e a inclusão de todos os estudantes na academia, ambiente que concorre para o sucesso dos alunos, em todos os ciclos de estudo, e para a progressão da instituição no *ranking* das universidades a nível nacional e internacional.

A Universidade de Évora em concordância com a sua missão e responsabilidade social cria o CRI-UÉ, assumindo a preocupação com as questões

de justiça, inclusão, acessibilidade, sucesso académico e do direito participativo em igualdade.

O CRI-UÉ encontra-se situado na sala 284 do Colégio Espírito Santo, estando ao dispor de todo um universo de utilizadores que encontrem utilidade e importância nos recursos, serviços ou informação disponibilizada, particularmente os estudantes com o estatuto de necessidades educativas.

O serviço funciona em estreita parceria com o Gabinete de Apoio ao Estudante (GAE), que avalia e atribui o Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais, define as adequações para cada estudante e envia os alunos para o CRI-UÉ, de forma a que recebam apoio e acompanhamento, tendo em conta as suas necessidades.

O CRI-UÉ é membro ativo no Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), que mantém a atividade desde julho de 2004 e é constituído, atualmente, por quinze instituições de ensino superior público, em Portugal. As instituições mantêm estreita parceria, atuando, entre outros aspetos, ao nível da difusão de informação, dos serviços de apoio, de orientações e de tutorias direcionadas para os estudantes com deficiência ou necessidades educativas especiais e/ou para as instituições de acolhimento, assim como, na produção, organização e disponibilização de conteúdos acessíveis na Biblioteca Aberta do Ensino Superior (GTAEDES, 2017).

O CRI submeteu à Fundação PT um projeto de parceria, que ao ser aprovado, incluiu a cedência de recursos materiais e a disponibilização de formação específica, na área das tecnologias de apoio para pessoas com diferentes necessidades.

É ainda uma pretensão dinamizar o protocolo existente entre a Universidade e o Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Évora, entidade que avalia as necessidades ao nível das tecnologias de apoio e adequação do equipamento ou ajuda técnica à situação particular de cada utente, com vista a garantir a sua inclusão na educação e na sociedade. O principal objetivo desta parceria é a maximização de recursos e a inclusão dos estudantes que no futuro pretendam frequentar o ensino superior.

No âmbito das parcerias e de implementação de projetos, estão ainda a ser definidas outras ações, as quais visam diferentes públicos e áreas da comunidade.

Relativamente aos serviços de apoio, o CRI disponibiliza à comunidade académica e científica serviços diferenciados, tendo em conta o ciclo de estudo e as necessidades dos utentes. É realizado acompanhamento diferenciado aos utilizadores que de forma permanente ou por um determinado período necessitem de apoio na pesquisa, consulta e empréstimo; estão ainda disponíveis os serviços de leitura personalizada, acesso à Biblioteca Aberta do Ensino Superior, impressão em Braille; eventos, workshops ou ações personalizadas, de literacia de informação, apoio à comunicação científica (cursos de acesso e pesquisa nas bases de referências, gestão bibliográfica, plágio, software de gestão de referências bibliográficas e criação de bibliotecas digitais), tutorias às atividades académicas e de investigação, assim como na gestão e seleção de informação e no apoio e gestão do estudo.

Os recursos materiais disponíveis para toda a comunidade, permitem intervir em diferentes áreas e contextos, a saber:

PC portátil | tablet | impressora com scanner | máquina de escrever Braille



| sintetizadores de voz | software de reconhecimento de caracteres | rato adaptado  
| recursos bibliográficos em áudio | software de apoio para pessoas com diferentes  
necessidades | auscultadores.

O Centro tem um técnico afeto ao espaço, que dinamiza e acompanha as atividades, tendo ainda como funções a realização de estudos que conduzam a melhoria da qualidade das práticas e dos serviços a prestar e a participação em reuniões da Equipa Multidisciplinar, de avaliação de casos e necessidades de estudantes que requerem apoio.

Para o futuro, o CRI-UÉ percebe a necessidade de atender às renovadas necessidades da comunidade académica e científica, como por exemplo, ampliar e atualizar os equipamentos tecnológicos, adquirir software específico de leitura assistida, produzir documentos acessíveis, apoiar a disponibilização de aulas via *streaming*, permitir ambientes de tutoria via *podcast*, modernizar e inovar o centro, o que, inquestionavelmente, potenciará as pontes entre o CRI-UÉ e a comunidade académica (Barratt & White, 2010).

### **Reflexão final**

As bibliotecas de ensino superior devem assumir-se como um elemento facilitador da responsabilidade social das universidades - proporcionar a todos os indivíduos o direito à educação em igualdade de oportunidades. Por outro lado, observa-se uma exigência crescente das instituições e dos profissionais de informação, na capacidade de criar adaptações às mudanças tecnológicas ocorridas no acesso ao conhecimento, assim como no contributo para o alargamento à participação nos estudos superiores.

Em Portugal, a implementação de medidas de discriminação positiva, nem sempre foram cumpridas, facto que se tem observado no ensino superior, até um período mais recente, relativamente aos outros graus de ensino, pela inexistência de legislação que imponha às instituições de ensino superior a implementação de medidas inclusivas de acesso e frequência em igualdade de oportunidades.

A criação do CRI-UÉ, pelas práticas e serviços disponibilizados, coloca a Biblioteca Geral da Universidade de Évora como um parceiro fundamental da instituição para as questões de acesso à informação, gestão da informação, acessibilidade e literacia da informação, elementos que, certamente, influenciam positivamente o sucesso académico e os níveis de participação, contribuindo para um ensino superior inclusivo.

Pelo papel atual e pelo percurso que pretende percorrer, o CRI-UÉ percebe-se como um recurso da comunidade, na promoção de práticas inclusivas e na resposta às necessidades de frequência, progressão e conclusão dos estudos superiores de todos os estudantes, e especificamente dos estudantes com deficiência ou necessidades educativas.

## Referências

- Abeyrathne, D. K., & Ekanayake, S. Y. (2019). The Role of Academic Libraries for Augmenting Self-Directed Learning in Higher Education. *The Reference Librarian*, 60(1), 14–28. <https://doi.org/10.1080/02763877.2018.1530167>
- Arthur, M. (2001). The Human Rights Act and higher education. *Education and the Law*, 13(4), 285–301. <https://doi.org/10.1080/09539960220120066>
- Autran, M. M., & Borges, M. M. (2014). Comunicação da ciência: (r)evolução ou crise? *RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação Em Saúde*, 8(2), 122–138. <https://doi.org/10.3395/reciis.v8i2.910.pt>
- Barratt, C. C., & White, E. (2010). Case Study for a Large Research Institution

- Library: The University of Georgia's Miller Learning Center. *Journal of Library Administration*, 50(2), 135–144. <https://doi.org/10.1080/01930820903454977>
- Bewick, L., & Corral, S. (2010). Developing librarians as teachers: A study of their pedagogical knowledge. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(2), 97–110. <https://doi.org/10.1177/0961000610361419>
- Bovee, J.-P. (2000). A Resource Center for Developmental Disabilities. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 18(2), 53–63. [https://doi.org/10.1300/J103v18n02\\_05](https://doi.org/10.1300/J103v18n02_05)
- Clyde, L. a. (2002). An instructional role for librarians: an overview and content analysis of job advertisements. *Australian Academic & Research Libraries*, 33(March 2015), 150–167. <https://doi.org/10.1080/00048623.2002.10755195>
- Copeland, C. A. (2011). Library and Information Center Accessibility: The Differently-able Patron's Perspective. *Technical Services Quarterly*, 28(2), 223–241. <https://doi.org/10.1080/07317131.2011.546281>
- Cox, A. M., & Corral, S. (2013). Evolving academic library specialties. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(8), 1526–1542. <https://doi.org/10.1002/asi.22847>
- Decreto-Lei n.º 3. (2008). Ministério da Educação [Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo]. *Diário Da República*, 1.ª Série - n.º 4 de 7 de Janeiro de 2008, 154–164.
- Decreto-Lei n.º 319. (1991). Ministério da Educação [Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais]. *Diário Da República* n.º 193, 1.ª Série A, 23 de Agosto de 1978.
- Decreto-Lei n.º 54. (2018). Presidência do Conselho de Ministros [Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva], 2918–2928.
- Despacho n.º 10734. (2017, December 11). Presidência do Conselho de Ministros, Finanças, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde. *Diário Da República*, 2.ª Série n.º 236.
- Dilworth, K., & Henzl, Laura S. (2017). *Successful Fundraising for the Academic Library: Philanthropy in Higher Education*. Cambridge: Elsevier.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2017). *Legislation Updates*. Brussels, Belgium: EA.
- Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, T. e E. S. [GT-N. (2017). *Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais: Relatório Final*. Lisboa, Portugal: GT-NECTES.
- GTAEDES. (2017). Directório dos Serviços de Apoio para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (edição 2016) – GTAEDES. Retirado, em February 24, 2019, de: <http://www.gtaedes.pt/dsa/>
- Howe, A. (2011). Best Practice in Disability Provision in Higher Education Libraries in England Specializing in Art, Media, and Design. *New Review of Academic Librarianship*, 17(2), 155–184. <https://doi.org/10.1080/13614533.2011.610213>
- Kayhan, N., Sen, M., & Akcamete, G. (2015). Opinions of University Students with Disabilities on Current Regulations and Adaptations at Higher Education Institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(February), 635–639. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.050>

- Lei n.º 37. (2003, August 22). Estabelece as bases do financiamento do ensino superior. *Diário Da República*, 1.ª Série - A, N.º 193.
- Lopes, C. A. (2016). Bibliotecas de ensino superior : Novas e saudáveis tendências. In *XII Jornadas APDIS* (pp. 1–10). Coimbra, Portugal: Associação Portuguesa de Documentação e Informação de Saúde. Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4598>
- Marques, M. B. (2015). A determinação do valor das bibliotecas universitárias na Sociedade da Informação e do Conhecimento. In J. A. C. Bernardes, A. M. E. Miguéis, & C. A. S. Ferreira (Eds.), *A biblioteca da Universidade: permanência e metamorfoses* (pp. 177–196). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1045-0\\_10](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1045-0_10)
- McConaughy, R., & Gable, S. (2004). The Center for Disability Resources Library. *Journal of Consumer Health On the Internet*, 8(1), 13–21. [https://doi.org/10.1300/J381v08n01\\_02](https://doi.org/10.1300/J381v08n01_02)
- Moriña, A., Dolores Cortés-Vega, M., & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.008>
- Mulliken, A., & Atkins, A. (2009). Academic Library Services for Users with Developmental Disabilities. *The Reference Librarian*, 50(3), 276–287. <https://doi.org/10.1080/02763870902873461>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Education at a Glance 2017*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Organização das Nações Unidas. (2001). *A Carta Internacional dos Direitos Humanos*. Lisboa, Portugal: Procuradoria-Geral da República Gabinete de Documentação e Direito Comparado.
- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos [versão em português]*. Brasília, Brasil: UNESCO.
- Parecer n.º 1. (2017). Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Diário Da República n.º 34*, 2.ª Série. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/106470377>
- Portaria n.º 211. (2018). Ciência , Tecnologia E Ensino Superior [Aprova o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2018-2019]. *Diário Da República*, 1.ª Série, n.º 136, de 17 de Julho de 2018, 3216–3230.
- Reis Monteiro, A. (2014). *Ethics of Human Rights*. Ethics of Human Rights. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-03566-6>
- Ribeiro, F. (2015). As bibliotecas universitárias: Seu papel de mediação para o acesso ao conhecimento digital. In J. A. C. Bernardes, A. M. E. Miguéis, & C. A. S. Ferreira (Eds.), *A biblioteca da Universidade: permanência e metamorfoses* (pp. 148–162). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto, Portugal: Profedições.

- Shah, M., Bennett, A., & Southgate, E. (Eds.). (2016). *Widening Higher Education Participation: A Global Perspective Edited*. New York: Elsevier.
- Tomasevski, K. (2005). Has the Right to Education a Future Within the United Nations? A Behind-the-Scenes Account by the Special Rapporteur on the Right to Education 1998-2004. *Human Rights Law Review*, 5(2), 205–237. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngi014>
- Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: Implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(474), 165. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08>
- Weedon, E., & Riddell, S. (2016). Widening higher education Higher Education in Europe: Widening Participation. In M. Shahanna & B. Southgate (Eds.), *Widening Higher Education Participation: A Global perspective*. Waltham: Elsevier.
- Zajda, J., & Ozdowski, S. (Eds.). (2017). *Globalisation, Human Rights Education and Reforms*. Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0871-3>

## Notas

<sup>1</sup> Estudo coordenado pelo GTAEDDES, em 2014, tendo como autoras a Lília Aguardenteiro Pires, Ana Almeida Pinheiro, Valentina Oliveira; Estudo coordenado pelo GTAEDDES, em 2015, da autoria da Lília Pires.

<sup>2</sup> <https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752>.

<sup>3</sup> As regras, normas e o formulário de candidatura ao contingente especial estão disponíveis no site da Direção Geral de Ensino Superior, no menu de acesso ao ensino superior (<https://www.dges.gov.pt/pt>).

## **Vozes dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior:**

### **O que pensam? O que sentem? O que desejam?**

**Maria Helena Martins**, mhmartin@ualg.pt

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)

**Maria Leonor Borges**, mlborges@ualg.pt

Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC)

**Teresa Gonçalves**, tigoncalves@ie.ulisboa.pt

Instituto de Educação (IE)

#### **Resumo**

As questões da Educação Inclusiva no Ensino Superior (ES) para as pessoas com deficiência constituem uma temática extremamente relevante e atual, quer no âmbito nacional quer internacional. Embora em Portugal o acesso destes estudantes esteja previsto na legislação, a sua permanência e sucesso ainda encontram muitas adversidades e obstáculos.

O estudo que se apresenta focaliza um conjunto de dados acerca da inclusão dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais (NEE) numa Universidade Portuguesa. Partindo de uma amostra de conveniência, foram realizadas a estes estudantes entrevistas semiestruturadas.

Da análise aos resultados ressalta a necessidade de um maior esforço para proporcionar a estes estudantes uma verdadeira inclusão e oportunidades para prosseguirem a sua carreira académica no ES e o desenvolvimento de estratégias e parcerias com a comunidade que permitam a sua transição para a vida adulta e participação na vida social e económica.

Assente no princípio fundamental da *Education For All*, apresentam-se algumas recomendações que visam assegurar a igualdade de oportunidades e a equidade no ES. Sugere-se, como principal desafio que, à luz do paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem, as instituições de ES integrem uma política que incorpore os conceitos e princípios do desenho universal para que possam responder eficazmente às necessidades de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Estudantes com Deficiência; Ensino Superior; Desenho Universal para a Aprendizagem

### **Abstract**

The issues of Inclusive Education in Higher Education (HE) for people with disabilities are an extremely relevant and current issue, both nationally and internationally.

Although in Portugal the access of these students is regulated in national legislation, their permanence and success still find many adversities and obstacles. The present study focuses on a set of data about the inclusion of students with disabilities and special educational needs (SEN) in a Portuguese University. With a convenience sample, semi-structured interviews were conducted with these students.

From analysis to results, there is a need for a greater effort to provide these students with a true inclusion and opportunities to pursue their academic career in Higher Education and the development of strategies and partnerships with the community that allow their transition to adult life and participation in social and economic life.

Based on the fundamental principle of Education For All, we present some recommendations that aim to ensure equality of opportunity and equity in HE.

As a major challenge, it is suggested that according to the Universal Design for Learning paradigm, HE institutions integrate a policy that incorporates the concepts and principles of Universal Design, so that they can respond effectively to the needs of all students.

**Keywords:** Inclusive Education; Students with Disabilities; Higher Education; Universal Design for Learning

### **Enquadramento teórico**

Nas últimas décadas, a temática da deficiência tem vindo a ser uma área de interesse crescente. Os investigadores têm procurado analisar a relação existente entre a sociedade, a cultura e a deficiência e as suas implicações na vida das pessoas com

deficiência. A forma como as sociedades conceptualizam a deficiência tem legitimado diferentes abordagens e intervenção política ao longo dos tempos. As investigações assinalam que se evoluiu de uma visão fatalista (centrada na pessoa) e redutora da pessoa deficiente, considerada incapaz de participar ativamente na sociedade e legitimadora da sua exclusão social, para, a partir da década de 60, se afirmar, progressivamente, uma visão da deficiência como uma construção social (centrada na sociedade), exterior ao individuo, responsabilizando a sociedade pelo combate às barreiras e à promoção da Inclusão (Barnes & Thomas, 2006). Esta mudança ocorre num cenário social e político marcado pelo reconhecimento e afirmação dos direitos sociais como uma responsabilidade dos Estados, no panorama social de organizações de pessoas com deficiência com uma forte intervenção social e política em defesa dos seus direitos (Capucha, 2010; Barnes & Thomas, 2006; Shakespeare, 2006).

Apesar da evolução face ao modelo médico, rompendo com a visão tradicional, a deficiência continuou durante muito tempo a ser conceptualizada como a fonte das incapacidades e desvantagens, defendendo-se uma intervenção e reabilitação médica e terapêutica centrada no individuo (Capucha, 2010). Esta perspectiva redutora da problemática da deficiência a uma causa individual e de saúde obstruiu a politização da deficiência (Barnes, 2003), situação que se começou a alterar nos anos 60 e 70. A crescente politização da deficiência permitiu o desenvolvimento de uma perspectiva que, distinguindo o biológico do social, defende que a “incapacidade” expressa uma condição médica, mas que a “deficiência” remete para algo exterior ao indivíduo, promovida pela sociedade e que conduz à exclusão da pessoa com deficiência (Barnes, 2003; Barnes & Thomas, 2006). Esta interpretação sociopolítica



da deficiência vai enquadrar o modelo social da deficiência (*social model of disability*), designação proposta por Oliver (1983, cit. in Barnes, 2003) para expressar a viragem do *focus* das incapacidades do indivíduo, para as formas pelas quais os meios sociais, culturais e físicos excluem ou colocam em situação de desvantagem as pessoas com deficiência. Nesta evolução, foi particularmente importante a redefinição de “deficiência” pela *Britain’s Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), em 1976, ao proclamar que esta deve ser conceptualizada como a desvantagem ou a restrição de atividade criada pelas instituições sociais, sendo que a não consideração das necessidades das pessoas com incapacidade impede a sua participação na sociedade (Barnes, 2003; Hughes & Paterson, 2006).

Nesta conceptualização, a deficiência é, assim, entendida como uma forma de opressão social (Abberley, 2006; Barton, 2003), pois reconhece e assinala a origem social da incapacidade, denuncia as desvantagens sociais, financeiras, ambientais e psicológicas infligidas aos deficientes, considera que a origem social da incapacidade e desvantagens sociais, financeiras, ambientais e psicológicas são produtos históricos e não resultado da natureza humana. Evidencia ainda o valor das formas de vida das pessoas com deficiência, condenando a produção social da incapacidade e assumindo-se como perspectiva política envolvendo a defesa e transformação, quer material quer ideológica, do sistema de saúde e de assistência social como condições fulcrais, essenciais para a transformação da vida das pessoas com deficiência (Abberley, 2006). Assim, é a sociedade que deve implementar políticas que se traduzam em práticas que devem proporcionar a todas as pessoas igual oportunidade de participação (Barton, 2004, 2006; Capucha, 2010). Assinale-se que, embora muito aceite na

comunidade científica, alguns investigadores têm criticado este modelo, questionando o entendimento de que a incapacidade resulte apenas de uma construção social (Capucha, 2010; Hughes & Paterson, 2006).

Deste debate emerge um novo modelo designado por relacional, sócio relacional ou biopsicossocial. Shakespeare (2006), um dos críticos do modelo social, defende que a distinção entre deficiência e incapacidade no modelo social, não reconhece o papel que as limitações biológicas têm na vida das pessoas, pressupondo que a deficiência pode ser removida apenas pela mudança social, ou seja, que as pessoas são incapacitadas pela sociedade e pelos seus corpos (Shakespeare, 2006). A incapacidade deve ser entendida como limitações da atividade que estão associadas ao facto de se ter uma incapacidade, mas que não são deficiências sociais e relacionais. A deficiência não é, nem apenas das pessoas (modelo médico), nem só da sociedade e das políticas (modelo social), mas da sua relação. Neste contexto, as pessoas com deficiência são iguais em direitos e deveres, apresentam diferenças específicas que podem levar à discriminação e desigualdades nas diferentes esferas da sua vida. O modelo relacional defende uma intervenção assente na “ideia de que é preciso ativar as pessoas e também, em simultâneo, ativar as instituições, as estruturas e as redes sociais, de modo a assegurar a participação autónoma de todos na vida coletiva e o bem-estar de cada um” (Capucha, 2010, p. 39).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) as pessoas com deficiência têm sido percecionadas pela sociedade acentuando mais as suas limitações do que as suas potencialidades. A Declaração assinada por Portugal para desenvolver uma política educativa que responda de forma eficaz às especificidades dos estudantes

com necessidades específicas, defendendo uma via educativa promotora do desenvolvimento das suas capacidades, e uma Escola para Todos, representou um contributo extremamente importante.

A Educação Inclusiva no Ensino Superior (ES) para as pessoas com deficiência constitui uma temática extremamente relevante e atual, quer no âmbito nacional quer internacional. Nas últimas décadas, decorrente dos pressupostos da Educação Inclusiva, da crescente democratização do ES e implementação do processo de Bolonha, verificou-se uma crescente abertura da Universidade a diversos públicos não tradicionais, provenientes dos mais diversos contextos socioeconómicos. Assinale-se, contudo que a inclusão destas minorias de estudantes no ES não tem sido nem consensual nem fácil, sendo que a sua participação e, sobretudo o seu sucesso académico, encontra diversos constrangimentos que é urgente analisar e responder, de forma a guiar a mudança institucional nas suas diversas dimensões e da assunção das responsabilidades que o ES tem para o desenvolvimento social (Borges, Martins, Lucio-Villegas, & Gonçalves, 2017).

Embora em Portugal o acesso destes estudantes esteja previsto na legislação, a sua permanência e sucesso ainda encontram muitas adversidades e obstáculos (Borges, Martins, Lucio-Villegas, & Gonçalves, 2017). Neste sentido, pretende-se responder à questão: Quais são as trajetórias e experiências dos alunos com deficiência na Universidade, no que respeita ao acesso e às condições globais para permanecer e terminar com sucesso o ES?

## **Metodologia**

A investigação estrutura-se através de uma metodologia qualitativa privilegiando-se o uso de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a estudantes com

deficiência. As entrevistas individuais tiveram duração de cerca de uma a duas horas. Os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo, do anonimato dos dados e foi solicitada permissão para gravar a entrevista que, posteriormente foi transcrita.

Para a análise privilegiou-se uma metodologia qualitativa, pretendendo-se analisar e identificar os temas emergentes e fazer a conexão entre os conceitos e o seu contexto (Tillery, Varjos, Meyers, & Collins, 2010).

### ***Objetivos da investigação***

Como objetivos pretendeu-se analisar: (i) o que pensam estes estudantes sobre o seu processo de inclusão; (ii) o que sentem face ao seu percurso na Universidade; (iii) e o que desejam face ao seu percurso académico e de vida.

### ***Instrumentos***

Foi construído um guião de entrevista, tendo como referencial a pesquisa, as questões e objetivos definidos. As perguntas eram semiestruturadas de forma a incentivar os participantes a envolverem-se e relatarem os seus sentimentos e as perceções sobre a temática da Inclusão no ES.

### ***Amostra***

A amostra, de conveniência foi constituída por 16 estudantes com deficiência ( $N = 16$ ), sendo 13 do género masculino (81 %) e 3 do feminino (19 %), com uma idade média de 24 anos ( $DP = 5,18$ ). No que se refere às problemáticas, a maioria

( $n = 13$  estudantes) apresenta uma problemática congénita, sendo que os restantes apresentam uma deficiência adquirida por acidente de viação.

## **Apresentação dos Resultados**

### ***O que pensam?***

No que se refere ao **papel da família na candidatura e ao longo do curso**, todos os inquiridos referem ter tido *apoio da família* em todos os momentos e que este foi determinante (...) *Os meus pais sempre me apoiaram, se não fossem os meus pais eu nem estava cá.*

Igualmente importante foi o **apoio da Ação Social da Universidade** (...) *quando eu preciso de alguma coisa mando um email, e ela (técnica responsável pelos Serviços de Ação Social da UAlg) ajuda-me ...eh, portanto, quando tenho algum tipo de dúvida vou a ela e ela tira-me (...).*

**O apoio fornecido pelo Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE)** é também reconhecido pelos estudantes, que referem estar satisfeitos com a resposta dada, considerando que o estatuto e as medidas definidas foram ao encontro das suas necessidades. É acrescentado ainda que (...) *as pessoas [funcionários] são bastante afáveis; (...) as pessoas daqui foram impecáveis comigo e sempre estiveram disponíveis para me ajudarem no que fosse preciso; (...) do ponto de vista da integração da pessoa com deficiência na universidade não tenho, de facto, muita coisa a apontar, pois têm sido impecáveis comigo.*

No que se refere às **condições adequadas à mobilidade dos estudantes e o acesso aos diversos serviços**, em termos gerais, os estudantes consideram que os

*campi* apresentam *boas condições de acessibilidade e de mobilidade e de casas de banho adaptadas, (...) a biblioteca é acessível, o campus é todo acessível*, não obstante alguns assinalarem algumas barreiras nas acessibilidades.

Relativamente aos **processos de ensino** os alunos inquiridos referem a existência de estratégias e medidas pedagógicas diferenciadas por parte dos docentes. Assinalam, ainda, relativamente à sua **perceção geral sobre os docentes** que estes são, na generalidade, bons professores, sensíveis e estão disponíveis para ajudar.

### ***O que sentem?***

Relativamente à **socialização e inclusão académica** revelam um bom acolhimento e inclusão da parte dos colegas e um bom relacionamento, não obstante sejam referidas algumas dificuldades, relatando alguns sentimentos de autoexclusão. Um dos estudantes relata que *(...) eu também me pus um pouco à parte e então não, não seguia muito os meus colegas, para o almoço, ou nos intervalos ou no bar, então só fiz alguns amigos, mas são... amigos de agora até hoje e são mesmo (...)*. Continuando o seu testemunho este estudante refere que uma das limitações se prende com a sua dificuldade de deslocação *(...) como não os podia acompanhar, porque eu não sou autónomo..., se eu andasse numa cadeira de rodas elétrica, talvez fosse mais autónomo*. Outros estudantes assinalam que sentiram também algumas dificuldades *(...) o início ah... foi difícil, foi estranha a primeira semana... foi difícil, stresse, um meio novo... e sim, senti algumas dificuldades*.

São ainda referidas **barreiras atitudinais**, no contexto académico, quer de docentes, quer dos próprios colegas. Alguns estudantes revelam descontentamento,

frustração e desilusão face a certas atitudes dos professores (ex: a marcação de frequências/exames em salas de aula diferentes, mudanças de sala de última hora (...))

*Acho que é um pouco obrigação dos professores lembrarem-se que têm um aluno com necessidades educativas especiais.*

As **barreiras físicas** são também uma constante no seu testemunho, nomeadamente, as portas pesadas e/ou a ausência de portas que permitam a passagem das cadeiras de rodas, a falta de rampas ou rampas com excesso de inclinação.

No que se refere aos **serviços, equipamento e software adequados às necessidades**, é mencionado que o apoio pedagógico e os recursos educativos no Ensino Superior são escassos, quando comparados com o Ensino Secundário.

### ***O que desejam?***

Não obstante as dificuldades e barreiras, estes estudantes consideram em termos gerais que a Universidade está preparada para os acolher, assinalando, contudo, que *ainda há muito para fazer para que a Inclusão seja uma realidade (...) eu penso que na Universidade do Algarve ainda há certas coisas que se podem melhorar a nível destes estudantes com necessidades especiais, mas penso que no geral o balanço até é positivo.*

### **Discussão**

Dos resultados obtidos constata-se a necessidade de um maior esforço para proporcionar a estes estudantes uma verdadeira inclusão e oportunidades para prosseguirem a sua carreira académica no ES. Embora se evidencie uma

maior disponibilidade e sensibilidade dos docentes, como se pode constatar pelos testemunhos, no âmbito pedagógico e da acessibilidade, continuam a existir dificuldades de adaptação, barreiras atitudinais e de acessibilidade que podem constituir-se como responsáveis pelo abandono, quer pelo não sucesso destes estudantes (Al-Hmouz, 2014; Fernandes & Almeida, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2011).

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) defendem que os primeiros anos de curso na universidade são particularmente decisivos para o sucesso académico. Efetivamente, estes estudantes são confrontados com muitas dificuldades, obstáculos e constrangimentos sendo que alguns acabam por abandonar o ES, exigindo-se um trabalho contínuo de promoção de condições de inclusão e motivação, quer dos professores quer do próprio estudante.

É ainda assinalado a necessidade de desenvolvimento de estratégias e parcerias com a comunidade que permitam a transição destes estudantes para a vida adulta e participação na vida social e económica.

### **Recomendações e Considerações Finais**

Tendo como referencial a adoção do princípio da Educação para Todos à luz do Paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (*Universal Design for Learning*), o ES deve incluir alternativas para ser acessível e apropriado a todos os estudantes, independentemente das suas origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências. Deve ter por base a flexibilidade curricular, a inclusão de diferentes estratégias e materiais adaptados às necessidades de todos os estudantes, de forma a permitir que todos possam aceder à aprendizagem. Deve ainda incluir



alternativas para ser acessível e apropriado a todos os estudantes, independentemente das suas origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências. Tendo por base a flexibilidade curricular, os docentes devem promover a inclusão de diferentes estratégias e materiais adaptados às necessidades de todos os estudantes, de forma a permitir que todos possam aceder à aprendizagem. Importante ainda é proporcionar meios ou formas de representação dos conteúdos, múltiplos meios de expressão que permitam que cada indivíduo demonstre a aprendizagem de acordo com o seu estilo próprio e com as suas preferências e múltiplos meios de motivação e envolvimento (Alba, Sánchez, & Zubillaga, 2014; Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

## Referências

- Abberley, P. (2006). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. Barton, L. (Ed.) (2006). *Overcoming disabling barriers. 18 years of Disability and Society*. London: Routledge.
- Alba, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives.
- Al-Hmouz, H. (2014). Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan. *International Journal of Special Education*. 29(1): 1-8, Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034077.pdf>
- Barnes, C. (2003). What a difference a decade makes: reflections on doing 'emancipatory' disability research. *Disability & Society*. 18(1): 3-17, Doi: 10.1080/713662197
- Barnes, C. & Thomas, C. (2006). Introduction. Barton, L. (Ed.) (2006). *Overcoming disabling barriers. 18 years of Disability and Society*. London: Routledge.
- Barton, L. (2004). From Exclusion to Inclusion: Barriers and Possibilities in Relation to Disabled Learners. *Institute of Education, University of London*; Paper Presented at the Erasmus Mundus Conference in Prague. Disponível em: <http://bidok.uibk.ac.at/library/barton-inclusion.html>.
- Barton, L. (Ed.) (2006). *Overcoming disabling barriers. 18 years of Disability and Society*. London: Routledge.
- Borges, M. L., Maria Helena Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), Doi: Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>

- Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social. Políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 63: 25-50, Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n63/n63a03.pdf>
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 14(7): 7-14, Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8665>
- Gonçalves, I. & Cardoso, P. (2011). Percepção de barreiras da carreira: estudo com estudantes universitários com incapacidade. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Asociacion de Psicologia Evolutiva Y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/2515>
- Hughes, B. & Paterson, K. (2006). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment, *Disability & Society*, 12(3), 325-340, Doi: 10.1080/09687599727209
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A. & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 41: 125-143, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>
- Shakespeare, T. (2006). Disabled people's self-organisation. A new social movement? *Disability, Handicap & Society*, 8(3), 249-264, Doi: 10.1080/02674649366780261
- Tillery, A., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102. doi: 10.1177/1098300708330879
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Paris: UNESCO.

## Desafios da inclusão de uma aluna surda no Ensino Superior

**Adelaide Espírito Santo**

asanto@ipbeja.pt

Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação

### Resumo

A equidade social e a igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior (ES) mantiveram-se, na generalidade, mais teóricas do que reais e este ainda é considerado para muitos um ensino dirigido para os mais capazes, para a elite.

Com o aumento do ensino obrigatório até aos 18 anos, cada vez mais, chegam ao ES jovens com especificidades próprias. Como todos, os jovens, desejam que as suas competências sejam reconhecidas e as suas singularidades valorizadas.

Como qualquer jovem, desejam apre(e)nder a vida em toda a sua dimensão, amplitude e profundidade.

Na presente comunicação abordamos as singularidades inerentes ao processo de inclusão de uma aluna surda cujos pais escolheram viver no nosso país quando esta tinha sete anos. Essas singularidades prendem-se com o facto de a aluna ser bilingue (língua verbal e língua gestual) no seu país natal, assim como no país de acolhimento, que agora também é seu.

Hoje deseja-se que no ensino **superior se valorize a criatividade, a avaliação da informação disponibilizada, a resolução de problemas e não o conhecimento centrado na memorização de dados**. Torna-se decisivo que se rompa com a identificação de um perfil profissional homogéneo e uniforme e se considere que é na diversidade que se vencem desafios.

**Palavras-Chave:** Equidade; Inclusão; Surdez; Diferenciação Pedagógica; Perfil profissional diferenciado

## **Abstract**

Social equity and equal opportunities in access to Higher Education (HE) have generally remained more theoretical than real and this is still considered for many an educational level directed to the most able, the elite.

With the increase of compulsory education up to the age of 18, more and more young people with their own specificities reach HE. Like all young people, they want their skills to be recognized and their individualities valued.

Like any young person, they want to seize life in all their dimensions, extent and depth. In this communication, we address the singularities inherent to the process of inclusion of a deaf student whose parents have chosen to live in our country when she was seven years old. These singularities relate to the fact that the student is bilingual (verbal and sign language) in her native country, as well as in the host country, which is now also her own.

Today, in higher education, it is valued **the creativity, the evaluation of the available information, the solution of problems and not the knowledge centred in the memorization of data**. It is crucial to break with the identification of a homogeneous and uniform professional profile and to consider that it is in the diversity that challenges are overcome.

**Keywords:** Equity; Inclusion; Deafness; Pedagogical Differentiation; Differentiated Professional Profile

## **I - Equidade no Acesso ao Conhecimento**

### **1 - Contextualização**

A equidade social e a igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior (ES) mantiveram-se, na generalidade, mais teóricas do que reais e este ainda é considerado para muitos um ensino dirigido para os mais capazes, para a elite.

Com o aumento do ensino obrigatório até aos 18 anos, cada vez mais,

chegam ao ES jovens com especificidades próprias. Como todos, os jovens, desejam que as suas competências sejam reconhecidas e as suas singularidades valorizadas.

Como qualquer jovem, desejam apre(e)nder a vida em toda a sua dimensão, amplitude e profundidade.

Propomo-nos apresentar as singularidades inerentes ao processo de inclusão no Instituto Politécnico de Beja (IPBeja) de uma aluna surda, cujos pais escolheram viver no nosso país quando esta tinha sete anos. Essas singularidades prendem-se com o facto de ser bilingue (língua verbal e língua gestual) no seu país natal, assim como no país de acolhimento, que agora também é seu, e do facto de se exprimir de forma fluente em Língua Gestual Portuguesa (LGP), mas não na língua Portuguesa, revelando um conhecimento restrito de vocabulário e muita dificuldade na escrita. Da análise ao seu percurso escolar evidenciou-se um acompanhamento permanente e praticamente absoluto de técnicos de Língua Gestual e docentes de educação especial, com um contacto muito elementar com os atores escolares ouvintes, possivelmente justificado pela necessidade de se ensinar à aluna um código de comunicação que lhe permitisse adquirir os conhecimentos do programa escolar regular.

Quando iniciou o seu percurso académico no IPBeja a aluna, consciente da sua diferença demarcou-se desde o início de um percurso académico como o dos seus colegas, tornando difícil o relacionamento com os que não utilizassem a comunicação gestual. Defendia (e defende) que os ouvintes deveriam aprender a LGP para poderem comunicar com a minoria surda por esta ter o mesmo direito que a maioria em interagir na sua língua, e também porque a LGP é uma segunda língua portuguesa.

Como referem Nembri e Silva (2012, p. 49) a relação da pessoa surda

com o mundo dos ouvintes depende da forma como percebe a sua diferença e acrescentam: “A diferença (...) é carismática, é envolvente e é persuasiva”.

Grzona (2014) advoga que o docente deve promover o desenvolvimento individual do aluno, respeitar a sua individualidade, e ter em conta formas diferenciadas de acesso ao conhecimento, concebendo práticas que concretizam a inclusão educativa e não as que reproduzem a cultura dominante de homogeneização.

No caso em análise as práticas educativas exercidas durante o ensino não superior respeitaram a forma de aceder ao programa, mas não tiveram em conta a importância, para a aprendizagem, da relação social com os pares.

Neste sentido, devido à importância conferida ao ensino da Língua Gestual Portuguesa para a aluna poder comunicar e para seguir com sucesso o programa escolar vigente, podemos considerar que a dominante no seu percurso escolar foi a segregação e não a inclusão.

## **2 - Desafios da Inclusão**

A aluna pretende ser professora/educadora: ensinar alunos surdos.

O seu projeto de vida é desafiante porque: a comunidade escolar consegue comunicar com parceiros e alunos estrangeiros mas falta-lhes conhecimento sobre Língua Gestual Portuguesa para comunicar sem barreiras com parceiros e alunos portugueses surdos; por outro lado, as expectativas negativas sobre o desempenho académico de um aluno sem expressão oral, geraram na comunidade escolar dúvidas sobre o seu percurso académico, a preparação para a profissão e, até, sobre

a possibilidade de exercer essa profissão, uma vez que a representação social da profissão de professor/ educador está intrinsecamente relacionada com a oralidade.

Como refere Silva (2012) as representações sociais que organizam o conhecimento que possibilita a compreensão do mundo e a comunicação entre indivíduos, são uma construção que entrelaça aspetos cognitivos e afetivos valorizados socialmente.

De acordo com Engeström (1994), o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, que apresentam um carácter interativo, dialógico e argumentativo, pelo que as representações sociais também são passíveis de serem modificadas “no caminho dialético entre o sujeito e a sociedade “ (Silva, 2012, p. 113) .

Parafraseando Young (2010), o conhecimento adquirido no Ensino Superior é aquele que os jovens ou os adultos não podem adquirir em casa, na comunidade ou em locais de trabalho. Contudo, para o autor, cada vez mais se justifica que esse conhecimento seja um “conhecimento poderoso” entendido como aquele que fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo, e não um “conhecimento dos poderosos”, definido pelo conhecimento emanado do poder social, o conhecimento do alto status.

Como referem Roldão e Almeida (2018), no contexto de expansão e extensão do ensino superior, aliado à constante inovação tecnológica, a relevância dos saberes a transmitir, não pode ser só entendida no âmbito dos conhecimentos socialmente relevantes, mas é importante que também essa relevância seja reconhecida pelos destinatários, cuja diversidade é preciso atender.

1º desafio: COMO construir conhecimento poderoso QUANDO a Língua em que se comunica não é entendida?

Moura (2002) refere que estudos na área da neurologia demonstram que o recurso à língua gestual é o elemento primordial para a educação do aluno surdo. Como, quer os colegas quer os professores não conheçam a Língua Gestual Portuguesa (LGP), tornava-se premente a contratação de uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa

A equipa de coordenação do regime de apoio ao estudante com necessidades educativas especiais (CRENEE), comungando com Nembri e Silva (2012) da noção de que a pedagogia da diferença impõe o aprimoramento contínuo da condição de bem-estar do indivíduo diferente (processo este intenso, concordante com a sua vontade de vencer e ser aceite pela sociedade), pediu à aluna para referenciar uma técnica de interpretação/tradução da LGP/Português em quem confiasse. Para a equipa era fundamental que a intérprete conhecesse bem a aluna para poder facilitar a comunicação e compreensão dos saberes veiculados em sala de aula. Com a sua indicação a CRENEE propôs a contratação em acumulação da Intérprete que a acompanhou ao longo de grande parte do seu percurso escolar.

Porque também era importante minimizar possíveis barreiras à dinâmica das aulas, em reunião com o conselho de professores foram apresentadas as medidas de apoio que diferentes autores preconizam para alunos com surdez, nomeadamente:

- O posicionamento da estudante o mais perto possível do professor e de



frente para ele para que lhe seja possível fazer a leitura labial;

- E porque a estudante necessita de fazer a leitura labial o professor deve procurar não se movimentar pela sala, pois ao fazê-lo a estudante irá perder informação;

- O cuidado com a iluminação da sala, principalmente com os reflexos de luz para permitir uma boa visibilidade à estudante, pois os gestos e a mímica são os seus veículos de transmissão e compreensão da mensagem;

- A recomendação para o professor facultar com antecedência o material de apoio às aulas, e a possibilidade de utilizar o correio eletrónico na comunicação com a estudante;

Para facilitar a relação entre a aluna surda, os colegas e os professores, a intérprete organizou um seminário em que apresentou a melhor forma de relacionamento com a pessoa surda e a dificuldade desta em utilizar de forma correta o português escrito, chamando a atenção para a importância do professor se centrar mais no conteúdo em vez da forma.

Apesar destas medidas, na reunião com os professores no final de cada semestre do 1º ano surgiu sempre a grande dificuldade da aluna no português escrito. Nas provas de avaliação a aluna apresentava dificuldades na expressão escrita e na compreensão da leitura sendo necessário sempre a interpretação e tradução de linguagem gestual. Punha-se a questão:

2º Desafio: Como promover uma verdadeira inclusão em termos de acesso ao conhecimento, participação ativa na vida académica, social e cultural, quando o português escrito é uma forma elementar de comunicação?

Porque incluir é promover o sucesso, e uma vez que desde o ano letivo transato alunos com incapacidade igual ou superior a 60% têm direito a bolsa de estudo por mais 2 anos, para além do número de anos do curso, em reunião, a CRENEE, o conselho de professores do curso, conjuntamente com a aluna e a sua família adequou o plano curricular, distribuindo as Unidades Curriculares pelos anos de licenciatura que a nova lei possibilita, assim como se investiu no apoio a um maior nível de compreensão do português.

Para promover o sucesso académico da aluna surda, todos os docentes se organizaram, e organizam, para que o ensino seja o mais personalizado possível recorrendo sempre que necessário ao apoio da intérprete, o que não impede o sentimento de incompletude no processo de ensino de e com a aluna. Inevitavelmente a diferença entre os códigos de comunicação está sempre presente, pelo que, se tornou necessário um maior investimento no português escrito.

Desde meados do séc. XX que na educação se defende que os alunos surdos sejam bilingues, ou seja, reconhece-se que a sociedade aceita como língua materna dos surdos a língua gestual, mas para estes serem entendidos devem utilizar, na forma de escrita, o código comum ao grupo social maioritário. Esta forma de comunicação bilingue, atendendo à história da educação do aluno surdo, é, de acordo com Moura (2007), um passo gigante para a sua inclusão, confirmado por estudos nas áreas da sociologia, educação e psicologia. A aluna precisava de investir mais no português escrito, os professores precisavam também de aprender a traduzir o “conhecimento dos poderosos”, num português concreto que permita o “conhecimento poderoso”.

De acordo com Roldão e Almeida (2018), é no plano da diferenciação

pedagógica, das práticas e das estratégias que se conjuga o conhecimento reconhecido como relevante socialmente e o conhecimento poderoso, que permite levantar voo para novas formas de pensar, de construir uma sociedade mais equitativa.

### **3 - Propostas de mudança**

E porque incluir é respeitar as diferenças e potenciar capacidades, a equipa CRENEE propõe que seja trilhado o caminho que conduza a:

1. Maior sensibilização e capacitação da comunidade académica sobre a língua gestual;
2. Criação de uma Unidade de Produção com a finalidade de adaptar recursos didáticos e materiais de apoio à atividade letiva e científica, para formatos acessíveis em suporte físico ou digital, garantindo a produção de recursos adaptados em articulação estreita com a biblioteca do IPBeja;
3. Valorização da relação com grupos de pares (mentorado) e inclusão em programas sociais e/ou culturais.

Não podemos esquecer os ensinamentos de Vygotsky (1993) sobre as vantagens das atividades realizadas em grupo, de forma conjunta. Para o autor a aprendizagem e os processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos) que constituem modelos de referência para comportamentos e raciocínios, assim como para os significados dados às coisas e pessoas. Vygotsky (1998, p.110) considera mesmo que a imitação “é uma atividade essencial na aprendizagem, porque promove o que denominou de internalização – processo que se distingue da cópia porque implica uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de

desenvolver algo novo”. Para o autor aquilo que hoje o aluno faz somente com ajuda, ou em colaboração, amanhã poderá realizar de forma autónoma e com competência.

As considerações apresentadas justificam, a nosso ver, a valorização da relação entre a aluna e uma colega que sabe LGP, quer no apoio à interação em sala de aula, quer no apoio ao estudo, através do suplemento ao diploma da aluna mentora.

4 - Inclusão social. Porque somos uma Instituição de Formação propomos também incentivar alunos para o conhecimento de LG, e auxiliar a sua organização em programas de voluntariado (por exemplo integrar o programa de cidade inclusiva no apoio prestado à comunidade surda da cidade no acesso aos serviços). Esta proposta fundamenta-se nos estudos de Lave e Wenger (2002) sobre os processos de aprendizagem em situações não-formais que mostram que as pessoas ao realizarem atividades quotidianas em grupos de trabalho reconhecem em si mudanças nas suas competências, o que origina mudanças na sua identidade.

A UNESCO (2017, p.38) no documento “A guide for ensuring inclusion and equity in education” aponta a inclusão e a equidade como base para a educação e a aprendizagem de qualidade, devendo os governos dos diferentes países (...) “tomar medidas para prevenir e abordar todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e desigualdade no acesso, participação e inclusão educacional, bem como nos processos e resultados de aprendizagem”.

#### **4 - Inclusão Plena**

Falar-se em inclusão também é falar na criação de condições de empregabilidade.

Aceita-se sem reservas que um professor ouvinte seja professor de alunos

surdos mesmo com conhecimentos rudimentares de LGP. Mas será que se reconhece competências para lecionar a uma professora surda?

Conscientes que as representações sociais são uma constante construção: “são realidades dinâmicas e não estáticas. Vão sendo ampliadas, enriquecidas com novos elementos e relações” (Guareschi & Jovchelovitch, 1997, p. 218), acreditamos que a prática pedagógica pode favorecer a visão sobre o exercício da docência de um professor surdo. No entanto não podemos deixar de nos questionar sobre as batalhas que esta aluna surda, a cursar Educação Básica terá de travar para realizar o seu sonho de ser educadora.

Torna-se decisivo que se rompa com a identificação de um perfil profissional homogêneo e uniforme e se considere que é na diversidade que se vencem desafios.

## Referências

- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica, *Revista Ibero-americana de Educação*, nº 27 (pp.99-123). In: <https://www.cfaematosinhos.eu/rie27a05.pdf>
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage, *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Grzona, M. A. (2014). *La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica*. ISSN 1316-0087. In: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281007>
- Guareschi, P.A. & Jovchelovitch, S. (orgs.) (1997). *Textos em representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In R. Harrison (Ed.), *Supporting lifelong learning: Volume I: Perspectives on learning* (pp. 111-126). London: Routledge Falmer.
- Moura, M.C. (2002). *O Surdo—caminho para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.

- Moura, M.C. (2007) Comunicação com o Surdo – o Entrelaçamento do Social e do Neurológico (pp231-238). In E.C. Macedo, L.I.Z. Mendonça, K.Z. Ortiz, & D. A. Azambuja, (orgs.). *Avanços em Neuropsicologia - das Pesquisas à Aplicação Clínica*. São Paulo: Livraria Santos Editora. ISBN: 978-85-7288-682-6.
- Nembri, A.G., & Silva, A.C. (2012). *Ouvindo o Silêncio. Surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Editora Mediação. ISBN 978-85-7706-027-6.
- Roldão, M.C., & Almeida, S. (2018) Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”? (pp89-125). In: J.A. Pacheco, M.C. Roldão, & M. T. Estrela (orgs.). *Estudos de Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A.C. (2012). Aprendendo a ouvir o silêncio. In A.G. Nembri, & A.C. Silva, *Ouvindo o Silêncio. Surdez, linguagem e educação*, (pp. 111-124). Porto Alegre: Editora Mediação. ISBN 978-85-7706-027-6.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. ISBN 978-92-3-100222-9. In: [https://www.google.pt/search?client=safari&rls=en&q=A+guide+for+ensuring+inclusion+and+equity+in+education&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe\\_rd=cr&dcr=0&ei=dR4KW0GWH6us8wfXqYfwDw](https://www.google.pt/search?client=safari&rls=en&q=A+guide+for+ensuring+inclusion+and+equity+in+education&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=dR4KW0GWH6us8wfXqYfwDw)
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas II (Pensamento Y Language)*. Madrid: Visor . ISBN: 84-7774-094-1
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes.
- Young, M.F. (2010). *Conhecimento e currículo*. Porto: Porto Editora

### **Comissão Científica**

Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo

Cesário Paulo Lameiras de Almeida

José António Reis do Espírito Santo

José Pereirinha Ramalho

Luís Filipe Nobre Horta Baptista Garcia

Luís Manuel da Cruz Murta

Maria Cristina Campos de Sousa Faria

Maria Teresa Pereira dos Santos

### **Revisão dos textos**

Maria Teresa Santos, José António Espírito Santo e José Pereirinha Ramalho