



Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida

“ O processo de autonomização de jovens com necessidades educativas especiais-

Um estudo de caso sobre o projeto escolar “BioAromas” da Escola Básica e

Secundária Pedro da Fonseca de Proença-a-Nova”

Tese de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Pinto Albuquerque

Coimbra, 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida

**“ O processo de autonomização de jovens com necessidades educativas especiais-
*Um estudo de caso sobre o projeto escolar “BioAromas” da Escola Básica e
Secundária Pedro da Fonseca de Proença-a-Nova”***

Tese de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, apresentada à
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e à Faculdade de Economia sob a
orientação da Professora Doutora Cristina Maria Pinto Albuquerque

Coimbra, 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Dedicado a todos os meninos e meninas especiais.

Porque somos todos especiais.

Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado.

(Roberto Shinyashiki)

Esta dissertação é resultado final de uma longa jornada e de um sonho, que não teria sido possível sem o apoio e ajuda dos que me são mais próximos e daqueles que contribuíram para que os sonhos se tornem realidade.

Porque sem eles eu não estaria aqui e porque a família é nossa fonte de vida, um obrigada aos meus pais será pouco pelos sacrifícios que têm feito por mim, ao meu irmão e à minha cunhada por acreditarem em mim e à minha sobrinha pela alegria contagiante nos momentos de pausa.

Ao meu namorado, amigo e companheiro Hugo, pela compreensão e paciência, pelo abraço de conforto e apoio e aos seus pais, Dona Fátima e Senhor João, por me acolheram na vossa casa.

À Doutora Maria João Pereira, Diretora do Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova, Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, por me abrir as portas da sua escola.

Aos professores Eduardo Miguel e Conceição Marçal e aos alunos do BioAromas por partilharem o vosso dia-a-dia comigo e por espalharem o aroma.

À Professora Doutora Cristina Albuquerque, pelas palavras de incentivo, pela disponibilidade, por nunca me deixar desanimar e por me mostrar que posso fazer sempre mais.

*Queremos continuar
Este projeto interessante
Pois encontramos nas plantas
Um efeito relaxante*

(Letra BioAromas)

Resumo

Neste trabalho é apresentado o tema sobre o processo de autonomização de jovens com necessidades educativas especiais em contexto escolar e tendo como objetivo principal descrever e compreender como é efetuado este processo que visa facilitar a transição para a vida ativa.

Este estudo enquadrou-se numa abordagem qualitativa, e pretendeu dar resposta às perguntas que deram origem a esta investigação, ou seja, de que forma é concebido e construído o processo de autonomização progressivo dos jovens com Necessidades Educativas Especiais que integram o projeto? Quais as características e fatores que permitem ou dificultem esse processo de autonomização? Como se estrutura o projeto de modo a adaptar-se à especificidade dos jovens e à concretização das diferentes etapas do processo de autonomização e aprendizagem?

Para tal foi estabelecido um período de observação em contexto de sala de aula para acompanhar o dia-a-dia deste grupo de 7 alunos, assim como questionários e entrevistas aos encarregados de educação, uma vez que a família tem um papel fundamental na educação das crianças e dos jovens. A escolha destas metodologias permitiram um contato mais de perto com este grupo de jovens e fazer um melhor acompanhamento do seu processo de autonomização.

Por fim, foi possível constatar, através da perspetiva dos professores, dos encarregados de educação e da observação direta, a forma como o projeto afetou, de forma positiva, o comportamento destes alunos e o seu desenvolvimento escolar, o seu relacionamento com os outros colegas de turmas, demonstrando o verdadeiro sentido de escola inclusiva, que contribuiu para estes alunos desenvolverem competências e capacidades ao nível da interação, dos valores, da responsabilidade. Constatou-se também a importância que os programas de transição para a vida pós escolar têm para estes alunos, possibilitando saber quais as aptidões e gostos que têm que lhes permita continuar a estudar.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, processo de autonomização, projeto Escola BioAromas, transição para a vida adulta

Abstract

This work presents the theme of the empowerment process of young people with special educational needs in schools and with the main objective to describe and understand how this process is done to facilitate the transition to working life.

This study was part of a qualitative approach, and wished to address the questions that gave rise to this research, ie how it is designed and built the progressive empowerment process of young people with special educational needs that are part of the project? What are the characteristics and factors that enable or hinder this process of empowerment? How is structured the project so as to adapt to the specific needs of young and implementation of various stages of empowerment and learning process?

For this was established a period of observation in the classroom context to monitor the day-to-day this group of 7 students, as well as questionnaires and interviews to parents and guardians, since the family plays a key role in educating children and young people. The choice of these methods allowed a contact more closely with this group of young people and makes a better monitoring their independence process.

Finally, it was established by the teachers' perspective, the parents and direct observation, how the project affected in a positive way, the behavior of these students and their school development, its relationship with other colleagues classes, demonstrating the true meaning of inclusive school, which contributed to these students develop skills and abilities at the level of interaction, values, responsibility. It was also found the importance of transition programs for post school life have for these students, making it possible to know which skills and tastes that have to allow them to continue studying.

Keywords: Special Needs Education, empowerment process, School BioAromas design, transition to adulthood

Lista de Abreviaturas

CEI	Currículo Específico Individual
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
DL	Decreto-Lei
DGICD	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DS	Declaração de Salamanca
ESAC-IPCB	Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Castelo Branco
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NE	Necessidades Especiais
PAM	Plantas Aromáticas e Medicinais
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
TVA	Transição para a Vida Adulta

Lista de tabelas

Tabela 1- Operacionalização do Conceito

Tabela 2- Tarefas domésticas realizadas pelos alunos antes e depois de integrarem o projeto

Tabela 3- Atividades de tempos livres pelos alunos antes e depois de integrarem o projeto

Lista de figuras

Figura 1- estrutura da sala B4

Figura 2- Sala no Viveiro Municipal

Lista de gráficos

Gráfico 1- Tempo do/a educando/a na escola e no projeto

Gráfico 2- Desenvolvimento escolar antes de integrar no projeto

Gráfico 2.1- Desenvolvimento escolar depois de integrar no projeto

Gráfico 3- Comportamento escolar antes de integrar no projeto

Gráfico 3.1- Comportamento escolar depois de integrar no projeto

Gráfico 4- Ida dos Encarregados de Educação à escola por mau comportamento do/a educando/a

Gráfico 5- Sobre o BioAromas

Anexos

1-Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova- Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca- Doutora Maria João Pereira

2- Novo pedido de autorização

3- Guia de observação sistemática

4- Plano mensal de observação

5- Questionário aos Encarregados de Educação

6- Guião de entrevista para os Encarregados de Educação

7- Entrevistas exploratórias ao professor de Educação Especial sobre o desenvolvimento do projeto BioAromas

8- Entrevistas exploratórias à professora de Educação Especial sobre a conceção e impacto do projeto BioAromas

9-Consentimento informado para os Encarregados de Educação sobre a participação dos educandos no estudo

10- Consentimento informado para a gravação das entrevistas aos Encarregados de Educação

11- Eixos de Análise das entrevistas aos Encarregados de Educação

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO I- OS DIREITOS DA CRIANÇA E A ESCOLA.....	4
1.1 <i>Os Direitos da Criança- Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança</i>	4
1.2 <i>A Escola</i>	6
1.2.1 <i>A Declaração de Salamanca e a Escola para Todos</i>	8
1.3 <i>A Educação Especial</i>	13
1.4 <i>O direito universal à Educação</i>	15
1.4.1 <i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos- Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem</i>	15
1.4.2 <i>As Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência</i>	16
1.5 <i>O Enquadramento Legal Português</i>	18
CAPÍTULO II- AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A FAMÍLIA	24
2.1 <i>As Necessidades Educativas Especiais</i>	24
2.1.1 <i>Princípios orientadores- Inclusão e Integração</i>	28
2.2 <i>Relatório de Warnock</i>	36
2.3 <i>A Família como parceira no desenvolvimento sociocognitivo de crianças com NEE</i>	38
CAPÍTULO III- DIMENSÕES DE AUTONOMIA DE CRIANÇAS E JOVENS COM NEE: Processos e condicionantes	41
3.5 <i>A Autonomia das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais</i>	41
3.5.1 <i>Conteúdos e estratégias pedagógicas</i>	43
3.5.2 <i>A Transição para a Vida Adulta-TVA</i>	45
3.6 <i>Plano Individual de Transição</i>	50
PARTE II-ESTUDO EMPÍRICO	53
CAPÍTULO IV- OPÇÕES METODOLÓGICAS	53
4.1 <i>Problema de Pesquisa e Questões Associadas</i>	53
4.2 <i>Definição dos Objetivos</i>	53
4.3 <i>Modelo de Análise e Metodologia de Investigação</i>	54
4.4 <i>Campo de Investigação-Projeto BioAromas</i>	57
4.4.1 <i>Projeto Escola BioAromas</i>	57
4.5 <i>Caracterização da população</i>	61
4.6 <i>Técnicas de Recolha de Dados</i>	61
4.7 <i>Técnicas de Tratamento de Dados</i>	65

CAPÍTULO V- Apresentação e Discussão de resultados	66
5.1 <i>Apresentação e Discussão dos resultados</i>	66
5.1.1 <i>Dados recolhidos no período de Observação</i>	66
5.1.2 <i>Dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas aos Encarregados de Educação</i>	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
BIBLIOGRAFIA.....	88
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

O presente estudo ocorre no âmbito da dissertação do Mestrado Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação em parceria com a Faculdade de Economia, da Universidade de Coimbra e tem por objetivo apresentar o estudo de caso sobre o projeto Escola BioAromas, que existe desde o ano letivo 2007/2008, em Proença-a-Nova, no distrito de Castelo Branco, à comunidade académica. É um projeto que vai de encontro a práticas de intervenção social inovadoras, com uma dinâmica empreendedora. A escolha deste projeto, que visa a autonomização de jovens com Necessidades Educativas Especiais após o término da escola, deveu-se também à sua associação com os objetivos deste mestrado, como a identificação e a compreensão de necessidades sociais e por um grupo de professores e pais pensarem e criarem uma resposta criativa (utilização de plantas aromáticas e medicinais) para darem resposta a um problema, desenvolvendo recursos que permitam uma inclusão destes alunos na sociedade.

Uma vez que é um projeto que ocorre em meio escolar, há que dar relevância ao papel da escola na educação dos jovens de hoje. A educação é fator essencial para todas as crianças e jovens da sociedade, incluindo crianças e jovens com necessidades educativas especiais (doravante abreviada por NEE's), que têm vindo a ser alvo de atenção política ao nível do sistema educativo, com as alterações legislativas nos últimos anos, de forma a contribuir para uma melhor inclusão nas escolas e turmas regulares. A orientação para uma escola inclusiva está envolvida no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais no campo de ação de uma escola aberta para todos. Esta escola aberta para todos é uma escola inclusiva que prevê a individualização e personalização de estratégias educativas como sendo um método de continuação para promover as competências que permitem autonomia e acesso a uma cidadania plena e participação por parte de todos.

Sabendo que a escola é a instituição onde adquirimos os conhecimentos que nos prepararão para lidar com o futuro, como um emprego que nos permita ter independência financeira e económica dos nossos pais, ou uma ocupação que nos permita estar e fazer parte de uma comunidade, o grande objetivo dos envolvidos deste

projeto é que os seus alunos, ao saírem da escola, estejam preparados, com a autonomia que se espera, para enfrentar o futuro de cada um.

Para que esta autonomia seja concretizável, é possível que os agrupamentos de escola desenvolvam parcerias de forma a desenvolverem estratégias educacionais que permitam satisfazer as necessidades educativas dos alunos. É através da vertente das parcerias e da promoção da autonomia que torna o projeto Escola BioAromas alvo de estudo, por ser um projeto com características inovadoras e empreendedoras.

Desta forma, o tema a apresentar para a Dissertação recai sobre o processo de autonomização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, recorrendo ao projeto- Escola BioAromas no qual se pretende estudar e observar o funcionamento e o método de ensino que é utilizado com este público-alvo.

A Dissertação encontra-se estruturada em 5 capítulos integrados em duas partes.

Na **Parte I- Enquadramento Teórico**, são apresentados os capítulos que abordam os principais conceitos que servem de base a este estudo, nomeadamente Necessidades Educativas Especiais- o que são, quais as categorias que existem, e Autonomia- as condicionantes da autonomia de crianças e jovens com NEE, como influenciam a vida pessoal e independência social, escolar, afetiva e funcional, bem como processo de Transição para a Vida Adulta. Porém, é necessário apresentar outros conceitos para contextualizar este tema, nomeadamente o papel da família, são apresentados os princípios orientadores ligados a este conceito-inclusão e integração. É abordado o papel da escola, da educação especial e como está estabelecida na legislação portuguesa e a escola inclusiva-que visa uma escola para todos.

São ainda apresentados documentos internacionais ligados a este tema como o Relatório de Warnock, a Declaração e Convenção dos Direitos da Criança, a Declaração de Salamanca, a Declaração Mundial para Todos e as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Na **Parte II- Enquadramento Empírico**, são expostos os procedimentos metodológicos utilizados e a apresentação e discussão dos resultados recolhidos no período estabelecido. É apresentada a formulação do problema, as questões associadas e

a definição dos objetivos e finalidades do estudo. É também apresentado o modelo de análise que diz respeito aos conceitos base da pesquisa, demonstrando as dimensões e indicadores, assim como a metodologia a utilizar. Estão ainda presentes os procedimentos metodológicos, nomeadamente as técnicas de recolha e de tratamento de dados e a apresentação do campo de investigação: o projeto Escola BioAromas. Por último são apresentados os resultados obtidos ao longo do período de observação dos alunos do BioAromas e da informação retirada dos questionários e das entrevistas realizadas aos encarregados de educação.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I- OS DIREITOS DA CRIANÇA E A ESCOLA

1.1 Os Direitos da Criança- Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança

A primeira vez que se fala nos Direitos da Criança enquanto instrumento jurídico internacional foi no ano de 1924, quando a Assembleia da Sociedade das Nações adotou uma deliberação que defendia a Declaração dos Direitos da Criança decretada no ano anterior pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância (Save the Children International Union), uma organização não-governamental. Na Declaração de Genebra (1924) é reconhecida a proteção da criança, seja qual for a sua raça, nacionalidade ou crença, assim como o respeito à integridade da família, através de condições que lhe permita um desenvolvimento normal tanto a nível material, moral e espiritual.

No ano de 1959, a 20 de Novembro, a Assembleia Geral das Nações Unidas determinou unanimemente a Declaração dos Direitos da Criança (DDC), confirmando que a Humanidade deve dar o que tem de melhor à criança. Constituída por 10 princípios, que dizem respeito ao que deve ser feito para que as crianças do mundo sejam felizes e saudáveis, a DDC visava que as crianças tenham uma infância feliz, uma proteção especial, usufruindo de uma igualdade de oportunidades para que se desenvolvam de maneira salubre e normal e em condições de liberdade e dignidade.

É reconhecido à criança o direito a um nome, a uma nacionalidade, à educação gratuita e obrigatória. Esta educação deve promover a cultura e lhe permita um desenvolvimento de aptidões mentais, um sentido de responsabilidade moral e social, para que se tornarem membro útil à sociedade.

A 20 de Novembro de 1989, as Nações Unidas por concordância, adotaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), onde se expressava um amplo conjunto de direitos fundamentais (direitos civis e políticos, económicos, sociais e culturais) de todas as crianças. Portugal fez a ratificação a 21 de Setembro de 1990. Para além dos princípios gerais estipulados, a Convenção apresenta uma ligação jurídica para os

Estados que aderiram a ela, devendo adequar normas de Direito interno às da Convenção, para promoção e proteção segura dos direitos e liberdades que estão consagrados.

Esta Convenção assenta nos seguintes 4 pilares: a não discriminação onde toda a criança tem o direito a expandir o seu potencial em qualquer momento, seja qual for a parte do mundo em que esteja; o interesse superior da criança com particular atenção, tendo em conta todas as ações e decisões que lhe digam respeito; a sobrevivência e desenvolvimento sendo importante garantir o acesso a serviços básicos e igualdade de oportunidades para que todas as crianças possam desenvolver-se devidamente e a opinião da criança em que voz da criança deve ser ouvida e tida em conta nos assuntos que dizem respeito com os seus direitos.

É referida a responsabilidade por parte dos pais quanto à educação, assegurando e tendo em conta as suas possibilidades económicas, as condições necessárias ao desenvolvimento dos filhos. O Estado contribuiu através de instituições e serviços que prestam assistência à infância e em estabelecimentos de ensino, com programas de apoio ao nível de alimentação, alojamento e vestuário.

A Convenção destaca a educação da criança, em que todos os Estados devem reconhecer o direito à educação partindo do direito da igualdade de oportunidades, com um ensino primário e gratuito para todos, com um sistema de ensino secundário geral e profissional, com acesso a todas as crianças e jovens, contando com o apoio financeiro nos casos das famílias que exprimem esse auxílio, com um ensino superior alcançável. Valida também que haja informação e uma orientação escolar e profissional também ela acessível para todos.

No que concerne à criança com deficiência, seja mental ou física, diminuída, ou socialmente desfavorecida, esta deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que o seu estado ou situação exigem, cabendo ao Estado reconhecer-lhe o direito a uma vida plena com as devidas condições para garantir a dignidade, promovendo a sua autonomia e facilitando uma participação ativa na comunidade.

1.2 A Escola

A escola é o organismo onde crianças e jovens aprendem e treinam as competências e atitudes que lhes permitem promover uma relação positiva com a inovação para com o comprometimento e racionalidade, com o risco, com o desenvolvimento de tomada de iniciativa, com a capacidade em identificar ameaças, de determinar oportunidades, com o planeamento. Tem como propósito formar cidadãos pró-ativos com competências empreendedoras e curriculares, que os levem a questionar, a criar mudanças, assim como a desenvolver o seu potencial e a aprender e pensar como indivíduo e como alguém que faz parte de um grupo. Na perspetiva de Canário (Roso, 2011) requer uma relação tripla com o “os outros, com o mundo e consigo mesmo”, por serem três aspetos que não se podem separar. É, a sua articulação dentro destas dimensões que permite que as aprendizagens tenham sentido ou não, ou seja, só há aprendizagem quando esta tem sentido para aquele que está a aprender, o que faz com que a questão central da escola esteja relacionada com a “construção do sentido”. Posto isto, uma das questões que devem estar presentes nas Escolas está relacionada com a forma como se deve dar sentido ao trabalho escolar e não apenas com os assuntos técnicos e didáticos da aprendizagem formal. Para tal e seguindo as ideias de Roso (2011), é necessário uma “transferência de conhecimentos do contexto de aprendizagem para o contexto da realização”, uma mobilização de saberes no contexto do saber fazer; de conhecimentos úteis e que demonstrem importância social, de uma mistura de diferentes perspetivas e saberes sobre a realidade, assim como uma aprendizagem que permita uma autonomia e a adaptabilidade a novos métodos de aprendizagem, que vão sempre de encontro às necessidades dos alunos e os seus objetivos pessoais, académicos e profissionais.

A escola deve difundir não só a aquisição de conhecimentos, a promoção do desenvolvimento pessoal mas também a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e mentalizá-los para os direitos e deveres que têm. É um espaço de convivência social e as relações que aí ocorrem são tidas como prioritárias para que seja adequado um ambiente acolhedor e inclusivo (Fragoso & Casal, 2012), devendo ter a capacidade de adaptação a grupos que se apresentam cada vez mais heterogéneos e perceber os benefícios da inclusão para um “leque alargado de alunos que estavam fora da escola, por abandono ou insucesso escolar” (Felizardo, 2010, p.9). Obter a sua participação e

aprendizagem é um propósito mais complexo do que apenas o reconhecimento e o exercício de estar no contexto escolar, como um direito adquirido. A educação inclusiva assume uma centralidade no quadro dos discursos políticos e nos dispositivos legais, fazendo parte da agenda da comunidade educativa internacional. Para Rodrigues (2000, p.13) a

Educação Inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos....(in Felizardo, 2010, p.9)

A educação inclusiva considera o sistema de ensino num todo e reconhece os indivíduos e os grupos reais, tendo por base uma distinção curricular e um currículo em construção (Rodrigues, 2000 in Marques, 2013, p.11). O mesmo autor afirma que esta educação está assente em três pilares, numa recusa da exclusão, numa educação conjunta de todos os alunos e numa recusa das barreiras à aprendizagem e que é necessário um sucesso cultural e económico da comunidade educativa em que se aplica.

Noutra perspetiva para Lopes (1997) a expressão

Educação inclusiva leva-nos à ideia que mais do que integrar no ensino regular crianças que dele foram excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas (in Franco, Riço & Galésio, 2002, p.4).

para que aí as possam manter, evitando assim a sua exclusão e a procura de novas oportunidades de aprendizagem bem-sucedida para todas graças à diferenciação de estratégias que foram impostas.

De acordo com Alves (2009a in Antunes, 2012), quando existem alunos com NEE a frequentar o sistema educativo, este deve proporcionar os recursos essenciais para dar resposta às suas necessidades educativas através de um plano flexível de metodologias interventivas para a promoção de um triunfo educativo de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE. Deve existir um sistema educativo que permita dar

resposta às necessidades destes alunos através de mais atividades e de uma maior participação por parte da comunidade com ferramentas que possibilitem e melhorem a interação dos vários ambientes. De acordo com Wolfe & Hall (2003) o sucesso da sua inclusão, de uma educação que permita uma inclusão dos alunos com NEE, está sujeita a dois pontos: os “contextos e o tipo de objetivos definidos no programa educativo individual” (Nunes & Amaral, 2008, p.8).

A escola assume um papel importante no que toca à construção do projeto de vida destes alunos, uma vez que ao nível político há a promoção de uma transição para os “contextos da vida adulta, adequando as suas capacidades ao ambiente social que os rodeia e permitindo que todos tenham oportunidade de sucesso pessoal e social.” (Alves, 2009a in Antunes, 2012, p.13). A escola deve promover o envolvimento da família em todo o projeto educativo e pedagógico da criança e do jovem, para que todos saibam quais as melhores estratégias de ensino-aprendizagem que devem ser aplicadas. Deve haver uma articulação entre a escola e os recursos institucionais que tem ao seu dispor para seja promovido um desenvolvimento social através de “práticas pedagógicas efetivas” (Reis, 2012, p.40).

1.2.1 A Declaração de Salamanca e a Escola para Todos

A escola inclusiva pretende ser um espaço onde a diversidade social, educativa e cultural de cada aluno é aceite e considerada, sendo assumida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e na aprovação de estratégias pedagógicas diferenciadas (Felizardo, 2010).

No âmbito de um projeto da UNESCO sobre as Necessidades Especiais na Sala de Aula, Aisncow (1997) apresenta-nos três fatores que influenciam a criação de salas de aulas mais inclusivas, que por sua vez tornam as escolas mais inclusivas. O primeiro fator está direcionado para a planificação da turma como sendo um todo. Na educação especial é colocado um exagero na planificação individual, o que na perspetiva do autor é errado e não permite uma integração na escola regular. Neste ponto o professor foca-se em planificar as atividades que quer realizar com os alunos no seu conjunto. Este tipo de planificação é vantajoso para os professores, uma vez que faz com que estes utilizem os recursos naturais que estão à sua volta de forma mais eficiente, permitindo um apoio na aprendizagem dos alunos. O segundo fator passa por ter os próprios alunos como

recursos, isto porque “representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio” (Ainscow,1997, p.16) o que se traduz numa energia extra para as atividades que são concretizadas entre professores, que devem ser capazes de aproveitar, e entre os alunos da turma, que têm capacidade para contribuir para a sua própria aprendizagem. O terceiro e último fator passa pela criação de salas de aulas mais inclusivas, através da capacidade dos professores e da gestão da escola-direção, assistentes operacionais, etc.- em alterar os planos e as atividades em resposta às reações dos alunos na turma. Com este processo os professores podem encorajar uma participação ativa e ajudar a personalizar cada aluno com as experiências realizadas na sala de aula.

Para Mittler (2003) “a escola inclusiva ao pretender assegurar uma educação bem-sucedida para todos a partir de uma pedagogia centrada na criança, apresenta uma forma radicalmente diferente de pensar a política e a prática educativa.” (Fragoso & Casal, 2012, p.528).

A escola inclusiva apresenta um processo educativo que favorece a relações sociais entre os participantes, sendo que todos os alunos terem direito a uma escolaridade normal, sem preconceitos para que os alunos com NEE obtenham o seu potencial seguindo um processo que vai de encontro às suas necessidades. De acordo com Fragoso & Casal (2012) para que a escola triunfe o desafio da inclusão, é necessário que haja mudanças que permitam uma reforma radical, quebrando com preconceitos e alterando mentalidades. De acordo com Costa (1998), o fortalecimento do direito a todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, baseando-se no princípio que os objetivos de educação e plano de estudo são iguais para todos “...independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir.” (Henriques, 2012, p.18). A sua existência representa um passo essencial na colaboração em modificar as atitudes de discriminação e criar sociedades mais inclusivas e mais recetivas, levando-nos a uma mudança social através da aceitação destes elementos da sociedade que, por demasiado tempo, têm sido marcados por uma sociedade incapaz de aceitar a diferença e que vê mais limites que potencialidades, esquecendo que a inclusão e a participação “são essenciais à dignidade

e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”, como nos fala a Declaração de Salamanca (1994, p.11).

A Declaração de Salamanca (DS) é um dos documentos com maior destaque no que diz respeito à escola inclusiva e às NEE. Foi assinada em 1994, na cidade de Salamanca, sendo subscrita por vários países e organizações internacionais, que estabelecerem um compromisso a favor de uma educação para todos, reconhecendo,

A necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (p.viii).

O Enquadramento de Acção da Declaração tem como princípio orientador a capacidade das escolas se ajustarem a todas as crianças, sejam quais forem as suas condições sociais, físicas, linguísticas ou outras. Para esta Declaração, as necessidades educativas especiais dizem respeito

A todas as crianças e jovens cujas carências relacionam-se com deficiências ou dificuldades escolares, [incluindo aquelas com] deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos. (1994, p.6).

Para o sucesso destas crianças, as escolas devem encontrar forma de as educar, as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas mesmas estruturas pedagógicas que as crianças ditas “normais”, levando ao conceito da escola inclusiva. Esta escola tem como desafio “ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (DS, 1994, p. 6). Assim, a virtude destas escolas passa por mudarem as atitudes discriminatórias e criarem uma sociedade mais acolhedora e mais inclusiva.

A educação dos alunos com NEE está integrada nos princípios de uma pedagogia saudável “da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais” (DS, 1994, p.7), devendo a aprendizagem adaptar-se às necessidades da criança, em vez de acontecer o contrário, em relação ao ritmo e à natureza do processo educativo. A pedagogia centrada na criança, referenciada anteriormente,

É benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. (DS, 1994, p.7)

As escolas que têm como foco a criança, são a base de construção de uma sociedade que está orientada para as pessoas, respeitando tanto as diferenças como a dignidade de todos os seres humanos.

Nas escolas inclusivas os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio adicional de que carecem, assegurando uma educação eficaz e a difusão da solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas. O Enquadramento da Ação da Declaração pretende ser um guia geral para um planeamento de atuação na área das necessidades educativas especiais. Porém e para que seja eficaz, à que complementar com as medidas de ação local, inspirados pela vontade política e popular para atingir a educação para todos. Tendo como guia a orientação inclusiva da Declaração de Salamanca, os alunos devem aprender juntos, devendo a escola adaptar-se aos estilos e ritmos de aprendizagem, dando a garantia de um nível de educação adequado para todos. Segundo Rodrigues (2003, p.95) o estar incluído não é só estar fisicamente presente, mas sim um “sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” (in Ferreira, 2012, p.33). A Declaração de Salamanca pretende que os planos nacionais dos governos visem “uma escola para todos” (DS, 1994, p.18), uma escola que reconheça e aceite as diferenças individuais, uma escola que, segundo Rojo e Pastor (1997) apresenta envolvimento em vários níveis, como uma maior abertura à comunidade, mais participativa, com um curso mais aberto e flexível, sendo necessário uma adaptação às diferenças individuais, a sua organização é diferente (serviços de

formação, de apoio, orientação), “é uma escola que entende o ensino “educativamente”, mais do que tecnicamente, em que os professores reflectem sobre os fins e os meios.” (in Ferreira, 2012, p.33). Os mesmos autores salientam a importância de conservar os direitos dos alunos com NEE, e ter em atenção as suas capacidades e dificuldades aquando da definição das suas necessidades, uma vez que estas levarão á planificação e definição de estratégias que ofereçam oportunidades de aprendizagem para que respondam ao princípio de normalização e fomentem aprendizagens funcionais.

Um ensino eficaz requer uma adaptação do currículo às necessidades individuais do aluno, tendo por princípio que todos os alunos, inclusive os alunos com NEE, tenham um progresso na sua aprendizagem, sendo necessário a existência de monitorização, planeamento e de uma avaliação constante (Ferreira, 2012).

Tornar uma escola inclusiva não é uma tarefa fácil, é necessário uma reorientação significativa dos recursos e dos esforços, de modo a transformar as organizações que são estruturadas no sentido de manter o *status quo*, em novas formas de trabalhar que apoiem atividades orientadas para o aperfeiçoamento. Criar mecanismos que permitam o aperfeiçoamento traz aos profissionais uma capacidade de verem de forma mais clara os seus objetivos e prioridades, produz um maior sentido de confiança e enriquecimento, desenvolvendo o desejo de experimentar respostas alternativas para os problemas de classe. Os problemas das necessidades especiais devem ser vistos como parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola. Considerando a progressão no seu todo, a escola passa a garantir maior apoio aos professores, no que respeita às respostas que dão aos alunos que sentem dificuldades de aprendizagem. Atuando desta forma é adotada uma maneira de trabalhar que consiste numa reestruturação da educação regular de forma a torná-la mais abrangente. (Vislie,1994 in Ainscow,1997).

O desafio destas escolas passa pela capacidade de desenvolver uma pedagogia cujo foco é a criança, capaz de as educar com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades para incentivar as atitudes que permitam um sucesso das mesmas, deve ser capaz de refletir sobre o trabalho que desenvolve na sala de aula e assim poder abrir caminhos que aumentem as probabilidades de sucesso para todos os alunos, incluindo os aqueles com NEE. A educação especial requer uma diferenciação

curricular o que exige uma organização das escolas no sentido de dar respostas adequadas aos alunos com NEE, devido às particularidades das escolas, turmas e alunos que requerem uma planificação e criatividade para encontrar formas de potencializar todas as capacidades dos alunos. Estes alunos necessitam de um ensino de qualidade marcado por princípios de flexibilidade, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica.

Ao falarmos de escola inclusiva e de educação inclusiva, não podemos esquecer de referenciar a Educação Especial, fator importante para os alunos com NEE.

1.3 A Educação Especial

De acordo com Correia (1991) a educação é um processo de aprendizagem e de mudança que age num aluno através do ensino e de outras experiências a que o aluno está exposto no ambiente onde interage (Campos, 2012, p.51). O termo educação especial apresenta-se como um conjunto de recursos que a escola e as famílias têm, ou pelo menos devem ter, ao seu dispor para que possam responder de forma eficaz às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

A partir dos finais do século XX (Lourenço, 2010 in Antunes, 2012, p.5), o conceito de Educação Especial passou por evoluções significativas, dando visibilidade à alteração dos pressupostos e dos princípios que lhe estão implícitas, assim como aos modelos de atendimento que preconiza. Desta forma, passamos de uma filosofia de segregação para uma filosofia de integração, começando a construir-se uma perspetiva de inclusão no século XXI. Na segunda metade do século XX, há um enorme desenvolvimento do Ensino Especial, não só em quantidade (número de professores, orçamentos), mas também na qualidade, ao nível da diversidade e complexidade dos serviços. Nos anos 70, os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser uma preocupação primordial dos professores de Educação Especial, sendo que foi um tempo onde surgiu uma grande quantidade de legislação sobre esta temática.

A Educação Especial estrutura-se de acordo com modelos diversificados de integração nos ambientes de uma escola inclusiva e integradora, garantindo a aplicação de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte em qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades

educativas especiais. Ela orienta-se pelos princípios da solidariedade social, da justiça, da não discriminação, e do combate à exclusão social, pretendendo por uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo, assim como da participação dos pais e da confidencialidade, devendo ser planejada em concordância com os modelos diferenciados de integração nas escolas regulares de ensino, respondendo às necessidades de atendimento específico e com o auxílio de profissionais especializados.

Os serviços de Educação Especial para os alunos com NEE servem “como barômetro da qualidade do nosso sistema educativo” (Rodrigues, 2010 in Antunes, 2012, p.12). A educação no nosso país enfrenta um percurso de progresso, com qualidade e para todos, para que possa haver uma evolução económica, financeira, na justiça, na ética e na solidariedade, através de uma mudança mais recente na legislação, com a portaria nº201/c de 2015, com o aumento de alunos com NEE nas escolas. Segundo dados oficiais¹ e no âmbito de um questionário eletrónico sobre “Necessidades Especiais de Educação 2015/2016” direcionado às escolas e instituições de educação especial, entre os anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, o número de alunos com NEE aumentou; por exemplo no 3º ciclo do ensino básico passou de 21.981 para 24.272 e no ensino secundário de 9.058 para 11.062, o aumento deveu-se ao número de alunos com a medida Programa Educativo Individual (PEI) ao abrigo do DL nº3/08 de 7 de Janeiro, no 3º ciclo do ensino básico cerca de 10,4 % e no ensino secundário cerca de 22,1%. Este questionário permitiu saber também que as respostas educativas direcionadas para os alunos com NEE são dadas pelas escolas de ensino regular, dos alunos matriculados cerca de 87% estão em escolas públicas. 135 dos alunos que estão nestas escolas não se encontram a tempo integral nas suas turmas regulares, fator esse que decorre de estarem com medidas de apoio educativo como o Currículo Específico Individual (CEI), cerca de 17,3%, ou de se encontram numa unidade de apoio especializada. É ainda de referir ainda que cerca de 94,3% dos alunos têm um apoio pedagógico personalizado.

¹ Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

1.4 O direito universal à Educação

1.4.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos- Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem resulta da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que decorreu de 5 a 9 de Março de 1990 em Jomtien, contando com a participação de representantes de governos, de organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral e organizações não-governamentais. É baseado num conhecimento coletivo e num compromisso entre os diversos membros presentes e foi criado como sendo uma referência para todos aqueles que assumiram o compromisso de uma educação para todos.

Este plano envolve três grandes níveis de ação conjunta, ou seja, apresenta uma ação direta em cada país, uma colaboração entre os grupos de países que partilhem determinadas características e interesses e uma cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial. Todos os participantes acordaram uma cooperação responsável tomando todas as medidas necessárias à obtenção dos objetivos de educação para todos apelando aos demais interessados (governos, instituições, membros da sociedade) por um projeto urgente para que todas as necessidades básicas de aprendizagem sejam satisfeitas.

Composta por 10 artigos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foca-se em cada criança, jovem e adulto que deve ter as condições devidas para que possa aproveitar todas as oportunidades educativas que visam dar resposta às necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades passam por ser “instrumentos essenciais para a aprendizagem” como a leitura, a escrita, o cálculo, enquanto os conteúdos básicos dizem respeito a conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que permitem ao ser humano desenvolver as suas capacidades, melhorar a qualidade de vida, viver e ter um trabalho digno. Pretende ainda uma universalização no acesso à educação e uma igualdade na educação básica, que deve estar concentrada na obtenção e nos resultados concretos de aprendizagem. Deve existir um ambiente favorável à aprendizagem, ou seja, deve ser assegurado que há uma assistência em “nutrição,

cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial” (artigo 6º) para que todos tenham uma participação ativa na própria educação.

1.4.2 *As Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*

As Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência foram aprovadas em Assembleia Geral no ano de 1993 e têm por base não só a experiência adquirida ao longo da Década das Nações Unidas para as pessoas com deficiência (1983-1992), mas também em vastos documentos internacionais-Carta Internacional dos Direitos do Homem, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência contribuíram para um fundamento político e moral destas Normas. Este documento surge através das deliberações da Assembleia Geral onde o Conselho Económico e Social concordou na elaboração de um instrumento internacional, pelo que em 1990 foi autorizado que a Comissão para o Desenvolvimento Social criasse, na trigésima segunda sessão um grupo de trabalho para elaborar estas Normas, contando com a colaboração de agências especializadas, entidades intergovernamentais e entidades não-governamentais.

Tem por finalidade garantir que os rapazes e raparigas, as mulheres e os homens com deficiência sejam membros de uma sociedade e que possam exercer os mesmos direitos e obrigações que os outros cidadãos. Em todas as sociedades persiste a existência de obstáculos que impedem as pessoas com deficiência de praticarem os seus direitos e as suas liberdades, dificultando-lhes uma participação em plenitude nas atividades da comunidade em que se encontram. Desta forma é dever dos Estados tomarem as medidas necessárias para eliminar esses obstáculos. A igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência representa um contributo essencial no esforço planeado empreendido à escala mundial numa mobilização de recursos humanos.

Um dos conceitos fundamentais apresentados nestas Normas é precisamente a igualdade de oportunidades que diz respeito ao processo pelo qual os diferentes sistemas da sociedade e o meio envolvente (serviços, atividades, documentos, etc.) passam a estar alcançáveis para todos, em particular para as pessoas com deficiência. As

peessoas com deficiência fazem parte da sociedade, tendo o direito de poder continuar na comunidade onde cresceram, assim como receber apoio por parte das instituições regulares de ensino, saúde, emprego e serviços sociais.

Constituídas por 22 normas que abordam diversos temas direcionados para a temática da igualdade de participação, são apresentadas apenas as Normas que estão ligadas à acessibilidade, educação, vida familiar e dignidade pessoal e sensibilização. A sensibilização é uma das condições prévias para a igualdade de participação, é encargo dos Estados tomarem medidas que permitam sensibilizar a sociedade sobre os problemas que as pessoas com deficiência enfrentam diariamente, sobre os seus direitos e as suas necessidades, assim como as suas potencialidades e de como podem contribuir para com a sociedade.

A sensibilização é um fator importante que deve fazer parte não só da educação das crianças e jovens com deficiência tal como dos programas de reabilitação, que devem ser promovidos pelo Estado para que as pessoas com deficiências tomem conhecimento dos seus direitos e das suas potencialidades e assim desfrutarem de oportunidades, mas também das crianças e jovens “normais” e ser uma componente dos cursos de formação de professores e demais profissionais.

Sendo a temática da educação transversal nacional e internacional, as Normas estabelecem que é função dos Estados legitimar o princípio que permite às crianças, jovens e adultos com deficiência uma igualdade de oportunidades no que toca ao ensino primário, secundário e superior num contexto integrado, pelo que os serviços de educação devem garantir que estas crianças, jovens e adultos fazem parte de uma planificação educativa nacional, de um progresso curricular e de uma estrutura escolar. Quando o sistema regular de ensino não consegue dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos com deficiência é possível a existência do ensino especial. Este é considerado como sendo a resposta educativa mais vantajosa para os alunos com deficiência e o seu objetivo passa pela preparação dos alunos para uma admissão no sistema regular de ensino, seguindo os mesmos princípios e requisitos que o ensino regular.

Por último, abordemos a questão da vida familiar e a dignidade pessoal das pessoas com deficiência, que devem usufruir das condições que lhes permitem viver com as suas famílias. O papel do Estado, neste ponto, passa por estimular a inclusão no aconselhamento às famílias sobre as deficiências dos seus familiares e do efeito que têm na vida familiar, assim como facultar um descanso temporário da família e o apoio domiciliário.

1.5 O Enquadramento Legal Português

Desde 1970 que se tem criado legislação adequada para que todas as crianças tenham direito ao ensino público gratuito, incluindo as que possuem NEE, tal como recursos disponíveis para os seus pais ou tutores. Contudo, com o aumento de responsabilidades para as escolas, também a responsabilidade dos pais aumenta, sendo que as responsabilidades dos pais de crianças com necessidades educativas especiais são “responsabilidade especiais” (Baker & Brightman, 2009, p.14).

O primeiro grande marco legislativo referente à educação começou pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que descreve o sistema educativo como sendo um conjunto de meios que visam o direito à educação e à cultura, com uma ação formativa constante direcionada para o favorecimento de um desenvolvimento global da personalidade, progresso social e democratização da sociedade. É dever do Estado promover a democratização da sociedade e da educação, assim como das condições necessárias para que a mesma possa ser realizada através da escola e de outros meios formativos que contribuam para uma efetiva igualdade de oportunidades e de integração social, económica e política. O sistema educativo português é desenvolvido de acordo com um conjunto de estruturas e ações organizadas e diversificadas, por iniciativa e da responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

Esta Lei apresenta como princípios gerais (artigo 2º) o direito à educação e à cultura para todos os portugueses, cabendo ao Estado a responsabilidade de difundir a democratização do ensino com a garantia do direito a uma igualdade de oportunidades justa e real, tanto no acesso, como no sucesso escolar. A educação deve ainda responder às necessidades que resultam da realidade histórico-social e contribuem para o desenvolvimento da personalidade, da cultura e da consciência crítica dos indivíduos,

incitando à formação de cidadãos livres e responsáveis. Para concretização destes objetivos, o sistema educativo português, é organizado em “a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.” (artigo 4º).

Quanto a modalidades especiais de educação escolar, a Lei de Bases apresenta 5 modalidades, “ a) A educação especial, b) A formação profissional, c) O ensino recorrente de adultos, d) O ensino à distância, e) O ensino português no estrangeiro.” (artigo 16º) Destacamos a modalidade da Educação Especial, que propõe a recuperação e integração socioeducativas dos alunos com NEE específicas, devido a deficiência mental ou física. Nesta vertente, o sistema educativo tem por objetivos

O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; o desenvolvimento da independência a todos os níveis e uma preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa (artigo 17º).

A Educação Especial deve ter o apoio e promoção do Estado para pessoas deficientes, tal como a escolas devem ter currículos e programas que devem ser adaptados às características e necessidades “de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.” (artigo 18º).

Em 1991 é criado o Decreto-Lei nº 319, sendo aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais que estejam a frequentar escolas públicas no ensino básico e secundário, porém este conceito é considerado apenas para alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. É estabelecido que os pais devem consentir a avaliação do aluno, assim como participar na elaboração e revisão do plano educativo individual e do programa educativo.

O regime educativo especial compreende a adaptação de condições onde se processa o ensino-aprendizagem destes alunos, contudo as medidas educativas do regime educativo especial que são definidas geram confusão entre as adaptações curriculares, currículo alternativo e currículo escolar. As condições que possam ser adaptadas encontram-se em medidas como: “a) equipamentos especiais de compensação; b) adaptações de materiais; c) adaptações curriculares; d) condições especiais de matrícula; e) condições especiais de frequência; f) condições especiais na

avaliação, i) ensino especial” (artigo 2º). No que diz respeito à constituição das turmas onde se encontrem alunos com NEE, estas não devem exceder os 20 alunos e devem ter até 2 alunos com NEE.

Neste Decreto, o Ensino Especial é entendido como um conjunto de processos pedagógicos que permitam o fortalecimento da autonomia individual do aluno com NEE, devido a deficiência físicas/mentais, assim como um desenvolvimento completo do seu projeto educativo, seguindo dois tipos de currículo, os “ a) Currículos escolares próprios; b) Currículos alternativos.” (artigo 11º) em que os primeiros estão de acordo com o padrão do regime educativo normal com adaptações necessárias, os últimos vêm alterar os currículos do regime educativo normal para que ofereçam uma aprendizagem de conteúdos característicos. Por último, são apresentados como documentos oficiais o Plano Educativo Individual (artigo 15º) que é complementado pelo Programa Educativo (artigo 16º) - elaborado para o ano letivo, para os alunos que se encontrem compreendidos pela medida de ensino especial, sendo elaborado pelos professores de educação especial e por outros técnicos responsáveis, não sendo feitas referências a planos de transição para a vida ativa.

Mais recentemente foi criado o Decreto-Lei nº3, de 7 de Janeiro de 2008, referente aos apoios especializados prestados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundários dos setores público, particular e cooperativo. Meses mais tarde foi alterado com o Decreto-Lei nº21/8, de 12 de Maio, sendo a versão consolidada, e a Portaria nº201-C/2015, que vem regulamentar o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade com Currículo Específico Individual (CEI), que se encontram em processo de transição para a vida pós escolar.

O Decreto-Lei nº3 (2008) visa estabelecer os apoios especializados na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário no setor público, privado e cooperativo. Estes apoios devem responder às necessidades educativas especiais de alunos que apresentem limitações significativas ao nível da participação e da atividade, requerendo uma adaptação de estratégias, recursos, conteúdos para a promoção do potencial do funcionamento biopsicossocial. São elucidados os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação na implementação da educação especial junto dos seus

educandos, assim como os mecanismos nos casos em que estes não exerçam o seu direito de participação.

Por definição, entende que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles que apresentam

Limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultante em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.
(artigo 1º)

e que a Educação Especial tem como objetivos uma inclusão educativa e social, o ingresso e sucesso educativo,

A autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (artigo 1º).

A Educação Especial prevê um processo de referenciação, que deve começar o mais cedo possível para que sejam detetados os fatores de risco que se encontram associados às limitações e incapacidades. Este processo inicia-se a com os pais/encarregados de educação, com os serviços de intervenção precoce, com os docentes ou com outros técnicos ou serviços que intercedem com as crianças ou jovens, ou que tenham conhecimentos de uma possível existência de necessidades educativas especiais. A referenciação é feita “aos órgãos de administração e gestão das escolas ou dos agrupamentos escolares das áreas de residência, mediante preenchimento de documento” (artigo 5º) em que se esclarecem as razões para mencionar a situação, anexando a documentação relevante para o processo de avaliação

Existe apenas um documento oficial- o Programa Educativo Individual (PEI) (artigo 8º) - onde constam as medidas educativas e as formas de avaliação que cada aluno utiliza. São introduzidos indicadores de funcionalidade, fatores ambientais que

funcionam como barreiras ou facilitadores à participação e aprendizagem. Este programa é fixo e fundamentado pelas respostas educativas e formas de avaliação e faz parte do processo individual do aluno. É aqui que constam as necessidades de educativas especiais da criança ou jovem, tendo por base as observações e avaliações realizadas em sala de aula e informações complementares por parte de quem participa no processo. A sua elaboração é de carácter obrigatório e deve ser da responsabilidade do professor ou diretor de turma, do professor de educação especial e de outros serviços envolvidos, sendo que a sua revisão é feita no final de cada ano letivo. É ainda obrigatória a realização, no mesmo período, de um relatório detalhado onde são apresentados os resultados que o aluno obteve ao longo de ano, tendo em conta as medidas estipuladas no PEI.

Associado ao PEI está o Plano Individual de Transição (PIT), que pretende “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (artigo 14º).

Cabe à escola, sempre que um aluno com NEE de carácter permanente apresente dificuldades na aprendizagem e nas competências que se encontram estipuladas no currículo do aluno, complementar o PEI com este plano, que deve promover a “capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária” (artigo 14º) na preparação para a transição para a vida pós-escolar. As medidas educativas de educação especial estabelecidas apontam para uma promoção da aprendizagem e participação dos alunos no seu processo de ensino e no processo de aprendizagem através da existência de um apoio pedagógico personalizado; de um currículo específico individual, com tecnologias de apoio, com ajustes curriculares e no processo de avaliação (artigo 16º).

A Portaria n.º 201/c de 2015 tem efeitos a partir do ano letivo 2015/2016, nos termos e para os efeitos combinados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto, anulando a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de Setembro.

Devido ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano, os alunos com necessidades educativas especiais que estejam na escolaridade com CEI e PIT, necessitam de uma atenção redobrada no que diz respeito à preparação da transição para a vida pós-escolar. Desta forma, é necessária uma adaptação do ensino para estes alunos com uma atualização dos recursos, da sua formação e da articulação que existe entre escola e nas organizações da comunidade. Esta Portaria (275-A/2012, de 11 de Setembro) relembra a preocupação que existe com a qualidade de vida das pessoas com NEE e com a sua preparação para uma vida com qualidade, pelo que as escolas devem garantir o apoio para uma transição eficaz para a vida ativa dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, para que se tornem ativos economicamente e contribuam para o desenvolvimento das suas capacidades. Para o efeito, devem ter formação nas áreas que correspondem às suas expectativas e às exigências sociais, como a comunicação e a experiência direta em situações reais de trabalho fora da escola.

A Portaria 275-A/2012 aplica-se à organização dos PIT dos alunos que se encontrem com a medida de CEI com o objetivo de consolidar e melhorar as capacidades pessoais, laborais e sociais para uma vida adulta autónoma. Perante os alunos que se encontrem alcançados por esta portaria devem fazer parte da turma que melhor se adequa às suas necessidades e capacidades. A medida de CEI deve apresentar vários conteúdos, tais como as componentes do currículo; os objetivos para cada componente; “os planos de ensino, tanto nos momentos em que integram a turma como nos que integram pequenos grupos” (artigo 3º) e ainda o contexto natural de vida; os suportes necessários e o plano de avaliação de aprendizagem.

A matriz curricular que serve de guia ao CEI é constituída pela formação académica e pelas atividades que promovem a capacitação, sendo estas possíveis de adaptar conforme as necessidades específicas do aluno, assim como a escolha das componentes e o estabelecimento de objetivos, de estratégias e de avaliação que devem permitir uma máxima utilização das capacidades do aluno tal como as potencialidades pessoais, familiares, sociais e escolares, ou seja, o currículo dos alunos com NEE que estejam com a medida CEI, que antecede os três anos da idade limite da escolaridade obrigatória, deve incluir programas concretos de transição e de treino vocacional de

preparação para aquando da saída da escola, para que sejam vistos como pessoas independentes e ativos na comunidade e na sociedade

No que diz respeito ao PIT, esta portaria apresenta como princípios orientadores a universalidade, a individualização e a autodeterminação, entre outros. A universalidade diz respeito aos apoios que devem existir para assegurar a acessibilidade aos alunos que deles possam necessitar; o princípio da individualização requer uma planificação especializada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, os seus interesses e as suas preferências. O princípio da autodeterminação visa o respeito pela autonomia pessoal, tendo em conta as necessidades do aluno, as suas preferências, os seus interesses para que sejam criadas oportunidades de participação de tomada de decisão do aluno. Todo isto deve-se ter em conta uma vez que o PIT é um conjunto de atividades que se encontram interligadas e coordenadas para cada aluno, garantindo “a oportunidade, o acesso e o apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, podendo incluir treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade.” (artigo 5º).

O Plano Individual de Transição permite que os alunos tenham a experiência de trabalho em diferentes áreas, pelo que nos leva a falar sobre a autonomia de crianças e jovens com NEE.

CAPÍTULO II- AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A FAMILIA

2.1 As Necessidades Educativas Especiais

Para um sucesso educativo de alunos com Necessidades Especiais (NE), o primeiro passo é a existência de um processo com respostas adequadas para esta população. Assim Correia (2008, p. 21), indica que seja qual for o processo que se implemente este requer um “trabalho colaborativo entre os professores de ensino regular, os professores de educação especial, outros profissionais de educação e os pais”. Este trabalho deve permitir intervenções que facilitem a individualização do ensino, em que as estratégias vão de encontro às necessidades e capacidades destes alunos, implicando uma monitorização do seu desempenho, que estará orientado para as áreas pessoais, socio emocionais e académicas. O mesmo autor mostra-nos ainda, que este processo tem por

base um modelo que deve garantir o atendimento à diversidade, ou seja, deve responder às necessidades de todos os alunos, incluindo os que têm necessidades especiais.

As Necessidades Especiais (Correia, 2008, p. 22) são um “conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física”, em que a capacidade do aluno em chegar ao seu potencial de aprendizagem académica e socio emocional pode ser afetada. Estes fatores podem dar origem a “discapacidades” ou habilidades, que por sua vez podem atingir mais que uma área de funcionamento do aluno.

Apesar de ser um conceito inovador e com as melhores intenções para um grupo de alunos heterogéneo, em que as dificuldades ou incapacidades podem ir de um grau ligeiro a um grau severo e as necessidades educativas podem apresentar um carácter temporário ou permanente, chega-se à conclusão que fica muito centrado nos problemas dos alunos, colocando de parte os fatores que lhe são exteriores, podendo constituir como dificuldades o processo de escolarização, uma vez que os alunos com NEE necessitam de um ensino de qualidade, marcado pelos princípios da flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica, e não apenas de medidas de educação especial. Posto isto, foram publicados os Decretos-Lei nº 6 e 7, a 18 de Janeiro de 2001 que dizem respeito aos novos modelos de gestão curricular sobre o ensino básico e secundário, que abrangem a modalidade de Educação Especial para os alunos com NEE de carácter permanente ou prolongado, pelo que a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) avança com uma definição para NEE de carácter prolongado, tendo em conta os modelos de intervenção nesta área.

Assim, a DGIDC (s.d.) considera que NEE de carácter prolongado diz respeito aos alunos que

Experienciaram graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação; linguagem e fala; emocional e personalidade. (p. 13).

Esta definição está integrada num modelo dinâmico de interação pessoa/ambiente que, de acordo com o grau de envolvimento e nível de desempenho nas atividades de cada indivíduo, resulta das interações e influências mútuas que se estabelecem entre o meio e a pessoa, sendo preciso estar atento às diferentes dimensões em análise.

São vários os autores que definem o conceito de NEE, na perspectiva de Wedel (1983), as necessidades educativas especiais, apresentam uma discórdia “entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (in Bairrão, 1998, p.23), ou seja, quando é detetado um aluno com NEE e este apresenta dificuldades, é necessário adaptações curriculares no seu processo de ensino/aprendizagem, para que possa usufruir das oportunidades fornecidas pela escola.

Para Brennan (1998, in Campos, 2012) o significado de NEE apresenta-se como sendo um problema que pode assumir características físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais e sociais, ou ainda, uma combinação entre ambas, podendo afetar o processo de aprendizagem, sendo necessário recorrer a acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem particularmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser classificada como ligeira ou severa, permanente ou temporária, no seu desenvolvimento. Em primeiro lugar as NEE permanentes são aquelas que “obrigam a adaptações generalizadas do currículo e são objeto de avaliação dinâmica, sequencial e sistemática, durante o seu percurso escolar e também no âmbito dos seus progressos.” (Campos, 2012, p. 48). Estes ajustes mantêm-se durante todo ou quase todo o percurso escolar do aluno. Neste termo encontram-se crianças e jovens com problemas com origem orgânica, intelectual (deficiência mental ligeira/moderada/severa), dificuldades de aprendizagem, problemas funcionais e sensoriais, défices socio culturais, entre outros.

Segundo Correia (2013), e sabendo que cada jovem tem um seu próprio ritmo de aprendizagem, diferente do ritmo normal, há que ter em conta as adaptações necessárias ao currículo de cada aluno, que devem ser feitas de acordo com o grau de modificação curricular. Esta adaptação vai de encontro à problemática das NEE que podem ser classificadas em NEE significativas (ou permanentes) - que exigem adaptações

generalizadas do currículo ajustadas às características do aluno, sendo que estas adaptações permanecem durante grande parte do percurso escolar do aluno e NEE ligeiras - que requerem apenas uma alteração parcial do currículo escolar, adequando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento.

As adaptações que são realizadas nas NEE significativas ocorrem nas áreas académicas e/ou nas áreas socio emocionais sendo objeto de uma avaliação sistemática, dinâmica e sequencial segundo os progressos do aluno. Fazem parte deste grupo crianças e jovens para as quais as alterações do seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por défice económico ou sociocultural grave, compreendendo problemas que podem ser do foro sensorial, intelectual, físico, do processamento de informação, problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde dos alunos. Posto isto, podemos dividir as NEE significativas em diferentes categorias:

- Caráter intelectual- onde se encontram os problemas intelectuais, que foram realçados no seu desempenho cognitivo e no comportamento, causando problemas globais na aprendizagem académica e social;
- Caráter processológico (processamento de informação) - direcionado para as dificuldades de aprendizagem específicas, que estão relacionadas com a receção e expressão de informação. Estas dificuldades devem-se a uma discordância entre

“o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas” (Correia, 1991,1997; Fonseca, 1999 in Correia, 2013, p.47);

- Caráter sensorial- abrange alunos nos quais as capacidades auditivas ou visuais foram afetadas, como surdos e hipoacústicos, cegos ou amblíopes;
- Caráter desenvolvimental- corresponde às perturbações do espectro do autismo;
- Caráter motor- direcionado para alunos com paralisia cerebral, distrofia muscular ou outros problemas motores. As suas capacidades físicas sofreram

alterações devido a problemas orgânicos ou ambientais, causando inaptidões manuais ou/e de mobilidade;

- Caráter emocional- para alunos com psicoses ou com outros problemas graves, que apresentam comportamentos desapropriados, levando a uma interrupção do ambiente em que se encontram. O autor refere que existe alguma controvérsia no que diz respeito à definição e terminologia correta sobre esta categoria, porém, é uma categoria que envolve alunos cujas perturbações colocam em causa o seu sucesso escolar, assim como a segurança de quem se encontra à sua volta e a sua própria segurança;
- Outros problemas de saúde- abrangem alunos com cancro, hiperatividade, asma, diabetes, epilepsia, défice de atenção, entre outros. Esta categoria surge devido à atenção que começou a ser dada a estas questões, ligadas ao bem-estar e à saúde, por parte das instituições de educação, a partir do ano de 1990.

Quanto às NEE ligeiras manifestam-se como sendo problemas ligeiros ao nível da escrita, da leitura ou do cálculo; ou problemas ligeiros que abrangem atrasos cognitivos e emocionais, ou, perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento linguístico, motor, socio-emocional ou perceptivo.

O autor indica ainda que os objetivos educacionais (melhoria da cognição, capacidade de resolver problemas) a cumprir pelas crianças e jovens com NEE ligeiras, não devem ser diferentes daqueles que são definidos para as outras crianças.

Podemos dizer que as NEE definem os alunos que exteriorizam determinadas características específicas (deficiência auditiva, visual, comportamentos desajustados, perturbações do espectro do autismo, problemas comunicacionais, dificuldades de aprendizagem específicas, multideficiência, entre outras), precisando de serviços e colaborações especializadas, no percurso escolar, de forma a permitir uma evolução pessoal, social, emocional e académica mais fácil e equitativa.

2.1.1 *Princípios orientadores- Inclusão e Integração*

O modelo de atendimento de alunos com NEE, referido anteriormente, é orientado essencialmente pelo princípio da inclusão e pelo princípio da integração.

Existe uma diferenciação conceitual entre estes dois conceitos, o que requer uma profunda alteração de perspectiva no que diz respeito às mudanças contextuais necessárias. Eles diferem entre si, em relação à adaptabilidade e à natureza dos contextos, sendo preciso passar por vastas alterações adaptativas antes de se poder falar em inclusão. Para Fragoso & Casal (2012) tanto o conceito de inclusão como o de integração visam a normalização, sendo por isso utilizados de forma errada, como sinónimos, mas apresentam grandes diferenças. O termo normalização aparece associado ao conceito de integração, e é entendido como uma possibilidade de uma pessoa com deficiência mental poder ter uma vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen, 1969 in Teodoro, 2006). A sua origem deve-se à época em que foram reconhecidos os mesmos direitos tanto para as pessoas com deficiência como para as pessoas “normais”, permitindo-lhes usufruírem de um conjunto de serviços da comunidade e de serviços escolares para que pudessem desenvolver capacidades e competências pessoais e sociais de modo a que os seus comportamentos estivessem mais perto dos modelos de comportamento das pessoas “normais”. Segundo Garcia (1988 in Marques, 2013) a normalização deve estar ao alcance de todas as pessoas com deficiência, para que estas tenham um modo de vida e condições de vida diária semelhantes às dos restantes membros da sociedade em que se encontram e permite que a sociedade, não só conheça, mas que respeite também estas pessoas de forma a por termo aos mitos que outrora as excluía da sociedade. Outro ponto de vista sobre o mesmo termo parte de Wolfensberger (in Campos, 2012, p. 26), que entende a normalização como o uso de meios que sejam “o mais normativos possível” para que se criem e /ou se preservem os comportamentos e as características pessoais “que são o mais normais possível”.

O princípio da normalização (Marques, 2013) visa o apoio ao movimento da não institucionalização das pessoas com deficiência, afastando-as das instituições, mas, ao mesmo tempo, fazendo com que estas possam fazer parte de programas comunitários que foram organizados para a existência de serviços que dêem resposta às suas necessidades.

No que diz respeito à integração esta é entendida de um ponto de vista limitado. Na verdade, segundo Fragoso & Casal (2012) esta relaciona-se somente com os alunos

com NEE que se encontram inseridos nas escolas de ensino regular visando assegurar a qualidade de ensino. As crianças e jovens com NEE são vistos como portadores de deficiência, tendo que ser eles a adaptarem-se às condições dos outros alunos. Caso esta adaptação não ocorra, não há integração e, por sua vez, o aluno permanece à margem do processo de ensino-aprendizagem, não obtendo sucesso.

Na perspectiva educacional, (Franco, Riço & Galésio 2002) o princípio da integração sugere a colocação da criança com deficiência ou com necessidades educativas especiais, junto das outras crianças com fins académicos e sociais. Procura-se também que haja um máximo de progresso, considerando-se que “ a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados” (Correia, 1997 in Franco, Riço & Galésio,2002, p.3).

De acordo com Bayliss (1995 in Bairrão, 1998) a integração é um processo ao invés de um estado, pelo que o processo é caracterizado pela diversidade de diferentes perspectivas: legal, curricular, pessoal e social. Através de Bricker, Bayliss apresenta três dimensões que distinguem a integração- dimensão psicológica-educacional; dimensão socio-ética e dimensão jurídico-legislativa. A dimensão psicológica-educacional foca as qualidades que visam um incentivo à integração devido à interação da criança ou jovem com NEE com os seus pares, permitindo assim que haja um ambiente mais rico, mas também mais exigente para o desenvolvimento de ambos. A dimensão socio-ética tem por base a necessidade de uma integração com “argumentos humanistas”, ou seja, está relacionado com a igualdade de oportunidades e de direitos que devem ser proporcionados às pessoas com deficiência que por sua vez pretende criar uma mudança das atitudes da sociedade. Por último a dimensão jurídico-legislativa, que na perspectiva do autor vem radicar a dimensão anterior, pretende executar legalmente o direito das crianças e jovens com NEE de terem uma educação num meio o menos limitativo possível.

Segundo Mittler (2003, in Fragoso & Casal, 2012) a mudança da perspectiva da integração para a da inclusão corresponde a uma mudança profunda no paradigma educacional, uma vez que os alunos deixam de ser preparados para a escola, e passa a ser a escola a ser preparada para receber o aluno com NEE. As alterações correspondem

a transformações ao nível do currículo do aluno, da avaliação, da pedagogia e do número de alunos na sala.

Nos primeiros 10 anos do século XXI, discutiam-se, em Portugal e na Europa Ocidental, aspetos relacionados com a inclusão. Sendo estes inquestionáveis o problema estava em aplicar um modelo educativo que garantisse a inclusão. De acordo com Ribeiro (2003), a inclusão em Portugal descreve-se pela

Dicotomia que existe entre o reconhecimento de qualquer criança com necessidades educativas especiais tem o direito de encontrar na escola regular as respostas adequadas e os dispositivos disponíveis para a operacionalização de uma escola para todos. (in Fragoso & Casal, 2012, p.528)

Porém, nem todos os alunos recebem as respostas que vão de encontro às suas necessidades e capacidades, pelo que não é possível avaliar se todas as crianças com NEE têm igualdade no acesso aos recursos apropriados à sua problemática.

A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade e para desfrutar do exercício dos direitos humanos. No campo da educação são conceções que se refletem no desenvolvimento de estratégias para chegar a uma igualdade de oportunidades autêntica, já que existe a experiência de outros países onde “a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas” (DS, p.11). Desta forma, o sucesso das escolas inclusivas depende do esforço combinado dos professores com os pais, dos assistentes operacionais, dos alunos e dos voluntários. As escolas inclusivas têm como princípio fundamental uma aprendizagem conjunta, para além das dificuldades e diferenças que os alunos apresentem, devem identificar e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, adequando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, para garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, do uso de recursos e através de uma colaboração com as respetivas comunidades, sendo definido um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o agrupado de necessidades especiais dentro da escola.

Para Mittler (2003) “a escola inclusiva ao pretender assegurar uma educação bem-sucedida para todos a partir de uma pedagogia centrada na criança, apresenta uma forma radicalmente diferente de pensar a política e a prática educativa.” (in Fragoso & Casal, 2012, p.528).

A inclusão pressupõe que haja uma mudança na postura perante a diferença, supondo a quebra com os padrões discriminatórios. Para Santos & Paulino (2006) inclusão é “uma força que torna a sociedade mais justa e...traz benefícios... para os alunos com NEE...também para os outros.” (in Fragoso & Casal, 2012, p.530). A inclusão de alunos com NEE não deve ser restringida apenas ao espaço escola, mas sim orientar-se para uma sociedade inclusiva da qual fazem parte todos os cidadãos, comunidades e forças políticas que visem uma integração dos vários elementos da sociedade. No entanto, e para que haja uma sociedade inclusiva, esta deve começar dentro da escola, pois é aqui que “de alguma maneira se vivenciam várias diferenças; diferenças culturais, sociais, econômicas,” (Nogueira & Andrade, 2007, p.2) e é aqui que as crianças e os jovens passam por transformações e mudanças pessoais, tenham eles necessidades especiais ou não.

Segundo a teoria de Ainscow (Henriques, 2012) o conceito de inclusão indica que o aluno deve estar na escola e que deve participar, estudar e fortalecer as suas potencialidades. Deste modo, para o autor, a inclusão constitui-se como um processo de três níveis: em primeiro lugar passa pela permanência da criança na escola, ter uma participação ativa nas atividades escolares e por último a aquisição de saberes que conta com o professor para que haja a garantia de que a criança está na aula e que está a de facto a aprender saberes novos.

Segundo Franco, Riço & Galésio (2002), ao nível educativo e social, o conceito de inclusão foi ampliado de modo a entender o lugar das crianças com deficiência, contudo não podemos deixar de falar em integração sem abordar o conceito de inclusão.

Em relação à inclusão, surge a questão do que ela representa no que toca a um aluno com necessidade educativa especial. Representa o atendimento deste aluno, mesmo que apresente dificuldades profundas, na classe regular, com apoio de serviços especializados Correia (1997) demonstra que

A inclusão é a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. O princípio de inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança-aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento essenciais-académico, socio-emocional e pessoal- por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Franco, Riço & Galésio, 2002, p. 4).

O princípio da inclusão tem como ideia principal o pressuposto de que todos os alunos são únicos com as suas experiências, interesses e atitudes, e que a escola tem de ter a capacidade de se adaptar a eles, tirando partido da diversidade existente, para que seja uma mais-valia e uma oportunidade de desenvolvimento (Brandão & Ferreira, 2013). É um conceito onde se deve dar relevância ao aluno e à alteração dos ambientes de aprendizagem, salientando uma educação adequada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, mas também as características e necessidades do ambiente em que interagem. Desta forma, e seguindo os mesmos autores, a inclusão é desejar que todos os alunos aprendam juntos que respeitem as diferenças de cada um, assim como a garantia de igualdade, tanto no acesso como nos resultados.

Uma das questões que surgem quando se fala de inclusão, é se ela será bem-sucedida. Para Cross *et al.* (2004), há sucesso no processo de inclusão quando:

- As crianças progredem nos objetivos que foram previamente definidos;
- As crianças evoluíram no seu desenvolvimento pessoal bem como na aquisição de conhecimentos e habilidades preconizadas para todas as crianças;
- As crianças foram bem-vindas pelos profissionais e pares dos programas que frequentam e foram aceites como membros do grupo, de pleno direito;
- Os pais estão satisfeitos com as evoluções dos seus filhos e com o fato de os seus filhos parecerem estar bem enquadrados e felizes nos grupos em que estão inseridos. (Brandão & Ferreira, 2013, p.490)

Na perspectiva de Brandão & Ferreira (2013, p.499), a inclusão envolve também dimensões extra-escolares: o empenho total da criança nas rotinas da família, nas atividades sociais com os familiares e amigos, tal como nas várias oportunidades educativas e recreativas que a comunidade tem a oferecer. Contudo, quando a criança apresenta uma deficiência ou um problema de desenvolvimento, algumas forças podem exercer pressão para excluir e isolar, uma dessas forças pode partir da própria família, o que aumentará o isolamento em relação aos pares e às atividades comunitárias. De forma a apoiar as famílias no processo de inclusão social dos seus filhos, esse apoio deve começar o mais precocemente possível.

É importante ter em consideração que, a inclusão só pode ser exequível se os vários intervenientes (família, professores, assistentes operacionais, etc.) estiverem envolvidos no processo, se focarem as suas atenções nas capacidades e se forem capazes de promover a resolução das barreiras e de construírem uma comunidade humana que seja mais solidária. Também Correia (2006) demonstra que para uma inclusão de sucesso é necessário uma escola para todos, um modelo de atendimento aos alunos com NEE, assim como a formação específica de todos os membros de educação, a relevância do desempenho profissional e do empenho dos pais, a publicação de legislação adequada que permita a implementação das boas práticas educativas e “a importância de observar os conhecimentos dos especialistas e investigadores para melhor adequar os processos.” (Antunes, 2012, p. 9).

Segundo Brandão & Ferreira (2013), a filosofia da inclusão invoca uma escola que tenha em atenção a criança-todo e não só apenas a criança-aluno, respeitando os seus níveis de desenvolvimento essenciais (académico, pessoal, socio-emocional) de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. Do ponto de vista de Correia (2008) esta filosofia é uma forma de estimular os professores e alunos a criarem ambientes de entajuda, tendo como principais características a confiança que permite ir ao encontro de “estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tao necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.” (p.50). Os alunos com NEE necessitam de desfrutar de um conjunto de meios de apoio especializados, onde deve existir uma relação de cooperação por

parte dos professores com outros, como o professor de educação especial, psicólogo, terapeuta. Este processo de colaboração é passível de sucesso se os envolvidos partilharem a mesma agenda, se existir uma distribuição de papéis bem definida para que seja “aprovada uma programação com base numa planificação partilhada.” (Correia, 2008, p. 51).

Do ponto de vista de Franco, Riço & Galésio (2002) a inclusão só existe com contextos inclusivos, logo uma mudança social para a inclusão exige novos espaços de interação. Uma vez que o avanço teórico não se deve tornar num obstáculo, visto que os estudos que vêm sendo feitos nesta área não devem ser visto como obstáculos, mas sim como fator positivo na transmissão de conhecimento e de novas perspectivas, sendo preciso um esforço para que sejam construídos, a partir da normalidade de um grupo, adaptando-se mais tarde a outro, nascendo de forma que todos que nele vão interagir e crescer, consigam viver de uma forma igual. Sabemos que universalmente todas as crianças têm direito à educação em turmas do ensino regular, em escolas abertas à comunidade, onde se providencie um ambiente educativo de qualidade e se vá de encontro às necessidades pedagógicas e terapêuticas de cada criança. Seja qual for o género, classe social ou as características sociais ou individuais, a inclusão é um direito fundamental de todas as crianças, que não pode ser recusado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária (Brandão, 1999; Bérnard da Costa, 1999; César, 2003 in Brandão & Ferreira, 2013).

Seguindo ainda Franco, Riço & Galésio (2002), vivemos numa sociedade, que através das suas leis, defende os direitos e a dignidade. É aceite, de forma unânime, que nenhuma pessoa deve ser discriminada pelas suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais. Encontra-se pois uma linha de continuidade, com diferentes perspectivas sobre a forma de cuidar, educar e viver das crianças em geral e das que possuem NEE em particular. Uma sociedade inclusiva permite que haja ideias de igualdade social e por conseqüente a promoção da acessibilidade para todos, isto é, o Estado² deve reconhecer a importância das condições de acessibilidade para uma igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida social. Tendo em conta os interesses das pessoas com deficiência cabe ao Estado iniciar projetos de ação que

² Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência-ponto 2.4.2

tornem o meio físico mais acessível, ou seja, que eliminem obstáculos no meio físico envolvente; tomar medidas que certifiquem o acesso à informação e à comunicação; definir normas, diretrizes e adotar legislação para que sejam garantidas as condições de acessibilidade às diferentes áreas sociais (habitação, transportes públicos, vias públicas, entre outros).

2.2 Relatório de Warnock

O termo Necessidades Educativas Especiais foi introduzido pela primeira vez através do Relatório Warnock de 1978, e mostra que é um conceito que abrange “não só os alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007, p.180), dando valor a critérios pedagógicos que passaram a ser um guia e a influenciar a Educação Especial. Na perspectiva de Henriques (2010) este relatório mostra-nos que os elementos que constituem os serviços de orientação e de apoio à Educação Especial são aqueles que devem avaliar as necessidades de cada criança, tendo em vista a promoção de uma melhor intervenção e um melhor acompanhamento no processo educativo facilitando o sucesso escolar destes alunos (Antunes, 2012). Para além dos alunos também os seus pais/encarregados de educação passam a ter um papel importante no sistema educativo, mais ativo, interventivo e permanente no início e no decorrer do processo educativo. Seguindo o mesmo autor (Henriques, 2010) as dificuldades de aprendizagem que uma pessoa com NEE apresenta podem ser ultrapassadas com a devida atenção e de diversas maneiras, uma vez que o ritmo de aprendizagem depende de pessoa para pessoa, obtendo as competências que vão de encontro com as capacidades que possuem, ficando a escola com a tarefa de superar as suas próprias dificuldades, uma vez que todas as crianças têm direito à educação e a uma avaliação ajustada (Antunes, 2012).

O relatório dá destaque à intervenção precoce com crianças com menos de 3 anos, em idade pré-escolar que nascem ou desenvolvem deficiência após o nascimento, com problemas graves e que precisam de ajuda em determinadas funções, assim como aos seus pais. O relatório dá igualmente atenção aos jovens com NEE que concluem a escolaridade obrigatória sem o devido desenvolvimento das competências necessárias para a sua autonomia e para uma integração social plena, para que possam continuar no

meio socio-escolar, consolidando aprendizagens e desenvolvendo outras, ao mesmo tempo que frequentam e desenvolvem atividades fora do meio escolar, nomeadamente na transição para a vida adulta. Apresenta como principais propostas no domínio científico e no domínio interventivo, um modelo concetual no âmbito da educação especial, encarando a deficiência como algo seguido de necessidades especiais de educação, anulando as características diagnósticas fixadas num modelo médico tradicional; apresenta um novo método no reconhecimento e na apreciação das crianças com NEE, sendo necessário uma descrição detalhada das necessidades; são atribuídos deveres às autoridades de educação referentes às crianças e jovens com NEE, lembrando que os seus direitos são os mesmos que as outras crianças e jovens. Por último é apresentado o direito que os pais têm no desempenho de um papel ativo na avaliação, nas tomadas de decisão e na execução das medidas educativas para os seus filhos.

É mencionada a importância da implementação de um serviço de orientação e de apoio à educação especial em cada comunidade educativa, que seria constituído por docentes especializados em educação especial e teria como finalidade a prestação de auxílio às escolas, aos docentes, aos pais e aos próprios alunos com NEE. O serviço de orientação consiste num registo dos alunos com NEE para garantir a melhor intervenção possível, assim como a função de avaliar as suas necessidades, a aprovação de dossiê individual dos alunos e o acompanhamento do processo educativo dos mesmos, garantindo uma máxima eficácia.

Por último, o relatório Warnock apresenta três categorias de NEE (Wedell, 1983). Na primeira categoria devem-se encontrar os meios próprios de acesso ao currículo- esta necessidade prende-se com a existência de crianças com problemas sensoriais e que precisam de ajuda na área da comunicação e da expressão e de crianças/alunos com problemas motores sendo necessário uma ajuda mais vasta. Na segunda categoria deve ser disponibilizado a certas crianças/alunos um currículo modificado- esta situação é apropriada para as crianças com dificuldades de aprendizagem que precisam de um suporte para a aprendizagem de determinadas áreas curriculares que as outras crianças conseguem atingir sem ajuda. São assim incluídas estratégias que facilitem tarefas através de uma divisão que permita de uma forma mais

simples o alcance dos objetivos propostos. Na última categoria deve-se dar atenção ao ambiente educativo onde decorre o processo de ensino-aprendizagem uma vez que devem ser criados ambientes que não causem pressões para as crianças/jovens e alunos que de um ponto de vista emocional possam ser mais frágeis (Bairrão, 1998).

2.3 A Família como parceira no desenvolvimento sociocognitivo de crianças com NEE

O século XXI pode ser visto como uma nova era para as crianças e jovens com NEE. Uma era na qual os pais e os professores trabalham em conjunto para demarcar “o percurso educacional de cada criança”, como Baker & Brightman, (2009, p.19) referem, é uma época onde estas crianças necessitam que os seus pais e os seus professores ajustem o significado do seu papel, apesar de não existir uma forma certa de rever esses papéis. O papel da família na educação das crianças é um papel ativo, sendo um dos agentes educativos principais na sua vida, com uma participação, ajustada e positiva, ao longo do crescimento da criança. Cada vez que o pai e a mãe interagem com os seus filhos estão a ensinar alguma coisa, mesmo que seja inconscientemente. Os pais das crianças com necessidades educativas especiais tornam-se “pais mais intencionais; alguns...estão a dar diariamente sessões de ensino em suas casas. Outros...decidiram ...que o papel de ensinar diariamente era impraticável.” (Baker & Brightman, 2009, p.19). Quando os pais estão empenhados em querer que os seus filhos, mesmo com algumas limitações, atinjam objetivos mais exigentes, quem ganha é a criança, uma vez que a leva a ter um papel ativo em conjunto com os professores na criação do programa de educação individual. Ou seja, deve haver uma articulação assegurada

Entre o estabelecimento de ensino educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento. (Ministério da Educação, 1997, p.22-23).

É reconhecido à família o papel fundamental e determinante para um desenvolvimento harmonioso da criança. É o grupo social primário, que desempenha uma função educativa e decisiva no desenvolvimento e progresso cognitivo e afetivo da criança, assim como na satisfação das necessidades mais básicas e diárias (como a

alimentação, saúde e vestuário), influenciando a forma como a criança se situa e interage na sociedade, mesmo em idade adulta. É aqui que ocorrem as primeiras interações, sendo as relações familiares um elemento principal no ambiente de crescimento e de desenvolvimento da criança. O seu desenvolvimento decorre de uma forma produtiva quando conta com a participação de sujeitos (pais, amigos, colegas da escola, professores) em atividades que, no seu decorrer, se vão tornando mais complexas e mais exigentes para aqueles que as praticam e que promovem em simultânea ligação afetiva (Bronfenbrenner, 1972 in Portugal, 1992). No seu trabalho sobre o modelo ecológico³, Bronfenbrenner, mostra-nos que quando atividades conjuntas são concretizadas em diferentes contextos, que decorrem num ambiente de uma relação interpessoal forte, o desenvolvimento cria níveis de motivação fortes e firmes. Na sua perspetiva, a família é tida como o núcleo onde decorre o desenvolvimento dos mais novos, refletindo “as condições de uma sociedade em geral, isto é, que está à mercê de uma outra sociedade que nem sempre acalenta atividades e atitudes tendentes a um saudável desenvolvimento da personalidade” (Portugal, 1992, p.116), por estar condicionado pelas condições socioeconómicas, as tensões a nível do emprego, entre outras, que causam impacte e determinam o funcionamento familiar.

O nascimento de uma criança causa em qualquer família mudanças estruturais no seu núcleo às quais terá de se adaptar. Com o nascimento de mais crianças altera-se igualmente a dinâmica familiar, bem como as suas exigências e responsabilidades sociais e económicas. Quando confrontada com o diagnóstico, a família com um filho com NEE, com características diferenciadas do padrão normal, vivencia uma deceção

³O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner é constituído pelos subsistemas Micro, Meso, Exo e Macro, que são os níveis organizais que constituem o ambiente ecológico. Este modelo tem por objetivo permitir a compreensão da interação do sujeito com o mundo e por sua vez, o desenvolvimento. No centro do modelo encontra-se o sujeito que está em desenvolvimento (ex. a criança e suas características); o microsistema está relacionado com as interações face a face com a família, amigos, escola, etc.; o mesosistema orienta-se pelas inter-relações que vão sendo estabelecidas nos contextos (família, escola, grupos de amigos) em que o sujeito tem uma participação ativa; o exosistema aborda um ou mais contextos onde o sujeito não tem uma participação ativa, mas que as situações existentes podem afetar o contexto onde este se encontre (local de trabalho dos pais, círculo de amigos dos pais, etc.); por último o macrosistema não aborda contextos concretos mas valores, crenças característicos de uma sociedade difundidos ao nível dos subsistemas (Portugal, 1992).

inicial, associada a um conjunto de situações críticas que vêm acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas (Serrano e Correia, 2005 in Gonçalves & Simões, 2009-2010, p.159). Estas famílias deparam-se com um processo com várias fases cíclicas (choque inicial da descoberta, a negação do diagnóstico, a procura de curas, o luto e a depressão até à fase da aceitação e adaptação) e procuram recursos que possam dar respostas às suas necessidades (família e criança) e prioridades. Seguindo Gonçalves & Simões (2009-2010), estas necessidades apresentam uma hierarquia em que é possível verificar que existem 3 preocupações. A primeira preocupação leva-nos para o acesso a recursos logísticos e a técnicos específicos, em segundo lugar temos o acesso aos recursos sociais que possam existir na comunidade e, por último, há a preocupação com o apoio emocional para si e para a sua família e a informação sobre a problemática que envolve a criança. Esta também encara dificuldades e sente necessidade de procurar soluções para uma resposta à satisfação das suas necessidades familiares. Aceitar que um filho tem problemas é um processo de interiorização que nem sempre é fácil para os pais, é uma etapa decisiva no que toca à implementação de um programa de intervenção eficaz que vá de encontro às necessidades reais da criança como ela é e não como os pais desejaram um dia.

A existência de uma criança com NEE no seio de uma família vem agravar essas mudanças, gerando fontes de stress como os tratamentos médicos demasiado caros; problemas de transporte, de dispensa do trabalho para acompanhamento a consultas médicas, dificuldades em conseguir uma colocação numa escola adequada. As famílias com crianças com NEE ultrapassam vários obstáculos, alguns difíceis de superar, contudo não desistem devido às suas competências e ao poder de os enfrentar (Gonçalves & Simões, 2009-2010).

No que diz respeito à família portuguesa, a sua participação e envolvimento na vida escolar dos filhos vem consagrada na Constituição da República, dando a conhecer que “os pais têm o direito e o dever de educar os seus filhos e defende a cooperação das famílias no que concerne à educação dos mesmos.” (Ferreira, 2012, p.35). A mesma Constituição que vê na família o elemento primordial de uma sociedade que a deve proteger, tal como o Estado.

A implicação das famílias no processo pedagógico orientado pelo princípio da funcionalidade (Curricular, s.d.) é tao natural que este processo não pode existir sem este envolvimento. Para que o aluno aprenda algo é preciso recriar situações do seu dia-a-dia em casa, na escola, nos tempos livres e na comunidade, sendo que nada disto é possível se a família não estiver envolvida. O seu envolvimento permite um reforço na prática de atitudes e de competências dos alunos.

As pessoas que interagem com aluno-família, amigos, colegas de escola, professores têm uma tendência natural para a cooperação, para o ensinamento e resolução de problemas das pessoas com deficiência. Para Lou Brown (1995) a qualidade de vida destas pessoas é avaliada pela qualidade e quantidade de relações que estabelecem com as pessoas, que não são pagas para isso (Curricular, s.d., p.31).

Apesar de haver um esforço de ambas as partes- família e escola- por comunicarem, do ponto de vista de Nunes (2016) estas continuam de costas voltadas e atribuindo culpas uma à outra, fator que se evidencia mais quando estão envolvidas crianças e jovens com NEE, devido à falta de mais projetos interventivos psicopedagógicos que decorram junto das famílias nucleares. É necessário que se construam mais “pontes” entre a escola (professores), a família e todos os profissionais que fazem parte da vida destas crianças e jovens e estão envolvidos no seu desenvolvimento, devendo procurar soluções, partilhar dúvidas, trocar experiências e uma predisposição em querer aprender entre todos.

CAPITULO III- DIMENSÕES DE AUTONOMIA DE CRIANÇAS E JOVENS COM NEE: Processos e condicionantes

3.5 A Autonomia das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais

Desde a década de 1970 que se tem assistido não só a uma mudança na legislação, mas também a um acerto dramático. Entre as expetativas das crianças com necessidades educativas especiais e as dos pais.

Seguindo as ideias dos autores referenciados anteriormente, e tendo como linha de pensamento a autonomia de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, é abordado o termo independência. Este conceito procura traduzir a perspetiva de uma

vida com qualidade, e enquanto discussão filosófica, ela assume espaço quanto ao seu significado. Aquilo que sabemos sobre a independência é que “ não surge de um dia para o outro, e não aparece só porque a desejamos” (Baker & Brightman, 2009, p.13), mas sim, porque resulta da paciência e do estímulo constantes, e porque vai sendo construída no decorrer dos anos, através de atividades e oportunidades que vão surgindo na vida de uma pessoa.

No que concerne à autonomia que se deseja as crianças e jovens com NEE, segundo Pereira (2012, p.53) o exercício que uma criança faz da sua autonomia é tão relevante para o seu desenvolvimento como os exercícios de natureza escolar, ou seja, a autonomia tem resultado e responsabilidade, dando-lhe a oportunidade, de acordo com o seu ritmo, de compreender e aceitar as relações sociais sujeitas a regras, de forma a marcar a sua presença e o seu carácter (Vayer, 1992 in Pereira, 2012, p.53). Contudo, o que tem impedido estes alunos de se autonomizarem? De que forma podemos influenciar o seu processo de se tornarem crianças e jovens mais autónomos? Tornarmo-nos autónomos é um processo que deve ser feito não só enquanto indivíduo, mas também com a participação da família, da escola e da comunidade. A colaboração que existe ou que deve existir entre a família e a comunidade causa efeitos não só na educação das crianças e dos jovens, como também tem efeitos no desenvolvimento e aprendizagem nos adultos que têm um papel na sua educação (Ministério da Educação, 1997). De acordo com Ribeiro (2009 in Antunes 2012), o processo de transição para a vida ativa requer que haja uma preparação para a vida em comunidade, traduzindo-se numa fase da vida em que o sujeito é caracterizado “pela tentativa de independência e a emancipação” vista como a transição para o estatuto de adulto com autonomia, com independência social e económica e uma confirmação dos seus direitos e deveres cívicos. O mesmo indica-nos que para o contexto social português, um jovem torna-se adulto quando sai da escola e passa a trabalhar. Há uma representação social do conceito “ser adulto”, que segue os pressupostos da escola, da família e do trabalho, ou seja, ser adulto implica ter permanência na sua vida pessoal, no trabalho, na sua vida familiar e financeira.

Sabendo que vivemos numa sociedade que vê a inclusão como um modelo a seguir, mas que na prática são poucos aqueles que de facto o praticam, é a nossa

educação, a nossa forma de pensamento, a nossa forma de estar na sociedade que tem colocado um entrave na aprendizagem da autonomia destes alunos. De acordo com Pereira (2012) nós estamos presos à nossa linguagem verbal, impedindo-nos de compreender melhor o que uma criança nos diz na sua linguagem, a nossa linguagem e a da criança são sensivelmente diferentes, o que explica porque temos tantas dificuldades em compreender os nossos interlocutores crianças e em aceitar os seus modos de expressão. (p.54)

Posto isto, cabe aos adultos a capacidade de encontrar uma forma de desenvolver uma troca de diálogo que se ajuste às possibilidades de comunicação da criança. Se o sistema educativo permitir uma maior abertura aos professores e aos alunos, será possível um progresso no desenvolvimento de ambos, desta forma “ os indivíduos deficientes não somente encontram o seu lugar, como também são necessários por causa da própria diferença que proporcionam com a sua simples presença” (Vayer, 1992 in Pereira, 2012, p.54).

3.5.1 *Conteúdos e estratégias pedagógicas*

Um dos problemas com que os profissionais de educação se deparam quando estão perante crianças e jovens com NEE na sala de aula está relacionado com atividades que sejam possíveis de realizar e que permitam desenvolver a integração e a inclusão. Desta forma, é essencial adequar estratégias que promovam o desenvolvimento integral do aluno deficiente. São apresentadas algumas estratégias⁴ ao nível da socialização, no desenvolvimento da comunicação, no desenvolvimento da autonomia, na vertente pessoal e com o outro, estratégias de estimulação sensorial, desenvolver a motricidade e a cognição, sendo adaptadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno com NEE.

- Socialização: permitir o contacto e convívio com outros alunos em sala de aula, nas horas de intervalo, no refeitório e bar da escola; realizar atividades que envolvam a comunidade (ir às compras, à biblioteca, feiras, etc.); organizar atividades onde haja a participação de outros

⁴ <http://especialid.blogspot.pt/2009/08/estrategias-de-intervencao-para.html>

jovens, que permitam o convívio e contato; envolver os encarregados de educação e familiares na organização e atividades, assim como a colaborarem no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos; fazer intercâmbios com outras escolas/instituições.

- Comunicação: criação de atividades variadas que favoreçam informação e criem a necessidade de comunicação, por exemplo falar sobre temas comuns e que sejam de interesse mútuo; criar uma forma de comunicar que vá de encontro às necessidades do aluno, explicar de forma diferente o mesmo tema para que todos possam compreender; dar tempo a que a criança e/ou jovem possa responder; fazer com que o aluno peça os materiais que são precisos para realizar determinada tarefa/atividade.
- Autonomia: difundir a participação dos alunos permitindo-lhes fazer alguns passos de uma tarefa, com ou sem ajuda, realizar tarefas que permitam um alargar de experiências em diferentes contextos (visitas de estudo, ir à biblioteca, etc.); terem como meio de desenvolver autonomia pessoal o uso de meios de comunicação como o telemóvel, internet.
- Estimulação sensorial: deve existir um ambiente controlado e seguro, que permita ao aluno aprender de forma focada e que possa brincar; saber o local do material que vai utilizando para realizar as tarefas, desenvolvendo assim um sentido de orientação, organização e responsabilidade; utilizar materiais que façam os alunos desenvolver os sentidos (olfato, tato, audição, visual e gustativo);
- Motricidade: efetuar atividades que vão de encontro às capacidades e limitações do aluno, com as adaptações que possam ser necessárias; fazer atividades em grupo, mas também individuais; realizar atividades que promovam e fortaleçam a consciência do próprio corpo (equilíbrio, organização do corpo, do espaço);
- Cognição: recorrer a rotinas diárias como forma de aprendizagem para o aluno; motivar o aluno em querer aprender e qual o tipo de esforço que resulta melhor (prémio social, brinquedo preferido); recorrer a materiais de diferentes texturas, formas, tamanhos, cores; permitir que o aluno

experiencie situações em que tenha controle sobre o ambiente e as suas capacidades;

Uma vez que a transição para a vida pós-escolar dos jovens com NEE's assim como a sua inserção no mercado de trabalho são processos difíceis tanto para os jovens como para as suas famílias e para os profissionais que apoiam este processo, é necessário algum contexto teórico para fundamentação e orientação destes jovens.

3.5.2 A Transição para a Vida Adulta-TVA

O conceito de transição da escola para a vida adulta após o fim da escola tem sido alvo de várias delimitações, como demonstra o Enquadramento da Declaração de Salamanca (1994)

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta. (p.34)

É um conceito que visa uma parceria entre a escola, os pais e os serviços de emprego. Segundo Edgar (1998 in Ferreira, 2012), a passagem da escola para a vida adulta é refletida como um processo de cooperação que necessita de uma planificação cuidada das atividades entre família, alunos e profissionais de diferentes serviços e, sempre que necessário, a existência do currículo funcional que englobe a formação profissional com base na comunidade. A transição da escola para a área do trabalho está porém repleta de dificuldades. Segundo Lerner (1989, p.258), “para os alunos, a negociação bem-sucedida desta transição requer vários níveis de assistência dos amigos, da família, dos profissionais da escola.” (in Ferreira, 2012, p.23), esta transição deve ser feita pelo aluno e não será a única experiência de transição que irá acontecer na vida destes jovens.

Esta mudança requer continuidades e descontinuidades entre cada contexto e a própria adaptação para cada situação nova tem influências do próprio jovem, assim

como “um conjunto de condições relativas...ao suporte social existente e às estratégias existentes para lidar com determinada situação” (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995 in Ferreira, 2012, p.23). Mais uma vez a escola tem um papel essencial na preparação dos alunos para as transições que vão tendo no decorrer do seu percurso escolar e pós- escolar, cabendo-lhe um planeamento antecipado, uma intervenção baseada na auto e hétero avaliação sobre a carga psicossocial de todos os alunos, incluindo os que tem NEE, para que desde o primeiro momento, e de uma forma eficaz, seja possível ajudar estes alunos a irem ao encontro das suas necessidades, ambições e expectativas. A escola deve dar a garantia de qualidade no suporte e aconselhamento que os alunos necessitam antes, durante e após a transição, que conta com a participação ativa dos pais, uma vez que também coordenam e intervém no processo. Esta ideia é reforçada por Meijer (2004 in Ferreira, 2012) ao afirmar que é a escola que deve permitir as oportunidades aos alunos, assim como os suportes que tornem a sua participação concreta no plano de transição e no papel central a assumir no mesmo.

A transição inicia-se no período da escolaridade obrigatória, onde é recolhida informação sobre o aluno, o contexto socio familiar e sobre as ofertas profissionais, que vão de encontro às características do aluno e do seu currículo. Para o efeito, devem-se criar ambientes que permitam uma aprendizagem integrada e funcional para que tenham uma aceitação verdadeira de acordo com as suas possibilidades. Existem três passos que devem ser seguidos para que a transição decorra de uma forma tranquila, de acordo com Wehman (1995 in Ferreira, 2012): 1) a programação escolar deve ser reformulada para que seja possível incluir um currículo funcional, onde esteja refletida a formação profissional com base na comunidade, 2) os PIT devem ser desenvolvidos pelos pais e profissionais para servirem de base para o futuro e 3) a escola e as atividades que há na comunidade terão de trabalhar em conjunto com as empresas no desenvolvimento de várias opções de emprego e de vida para os jovens com NEE.

Sabendo que o processo de Transição para a Vida Adulta parte da escola, deve-se perspetivar a realização dos projetos de vida de cada jovem, devendo ser articulados com os organismos que possam assegurar a sua continuidade. Os planos de transição devem respeitar as características dos alunos e ir de encontro às suas necessidades e aos valores que lhes foram transmitidos pela família. Desta forma quando estes planos se

desenvolvem há que delimitar e saber em que nível se encontram os alunos nas áreas programáticas: acadêmicas, aptidões sociais, interesses vocacionais e capacidades de estudo, para que seja possível, em conjunto, uma integração do aluno num certo ambiente. (Cronin & Patton, 1993 in Ferreira, 2012).

Para Ferreira (2012, p. 24), a transição é vista, mais como um procedimento do que propriamente como um serviço ou uma mudança de estatuto e papel, passando a ter como objetivo “potencializar todos os outros fatores que permitem uma vida mais independente e um maior controlo de indivíduo relativamente à sua própria vida.” e não apenas o fator emprego. Quando centrada na transição, a educação dá relevo ao desenvolvimento de competências para a vida prática, para certificar uma participação existente na comunidade e nos objetivos do aluno. Da perspectiva de Halpern (1994:117 in Ferreira, 2012, p.24) o processo de transição necessita de participação e de organização dos programas da escola, dos serviços de adultos e dos apoios naturais da comunidade. As bases desta transição são adquiridas durante a escolaridade básica e os alunos devem ser incentivados para desenvolver as suas capacidades e também as suas competências.

Segundo Morgado (2001, p.43 in Ferreira, 2012, p.24) a transição de um aluno com necessidades educativas especiais deve ser suave nas fases do processo, estando dependente das estruturas organizacionais, da natureza e da rigidez das NE entre várias condições contextuais. Porém, quando feitas pressões ao longo do processo, estas têm consequência para os alunos com NEE, menos oportunidades no mercado de trabalho em relação aos outros alunos quando terminarem o percurso escolar. No decorrer deste percurso do aluno é importante que se promovam “transições para cenários inclusivos e para o ambiente social, aumentando assim a probabilidade destas pessoas acederem a oportunidades iguais-educacionais ou de formação” (Ferreira, 2012, p.25).

Outros autores como Hasazi, Furney e DeStefano (1999 in Ferreira, 2012, p.25) dão a conhecer que, toda a pesquisa que é feita em volta da transição tem como propósito, o reconhecimento de práticas promissoras e de resultados positivos de vida em adulto que passam por uma vida independente, pelo emprego e por uma participação ativa na comunidade, quando saem da escola. Do mesmo modo, Fernández (1999) mostra a necessidade de compreender o percurso até à vida pós-escolar, sendo este um

“processo global e único”, (in Ferreira, 2012, p.25) abrangendo todos os aspetos e dimensões da vida pessoal, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais.

O processo de transição tem como preocupação principal a preparação dos jovens para uma vida com qualidade. Este processo apresenta três características relacionadas com as necessidades básicas (vestuário, alimentação, emprego, relações sociais). Nestes domínios cada pessoa deve poder adaptar e dar conteúdo à sua própria vida para o seu bem-estar; assumir um estilo de vida (vizinhos, habitação, etc.), ou seja, ser capaz de viver de acordo com os padrões de vida que sejam alcançáveis a outras pessoas na sociedade e, por fim, adquirir satisfação pessoal com a vida que tem. A qualidade de vida de uma pessoa com deficiência deve ser boa e de acordo com o seu padrão de vida, ritmo e desenvolvimento de experiências tão normais quanto possível.

Quando abordamos os processos de transição devemos ter em conta a cooperação que existe entre as várias partes envolvidas (escola, família, comunidade), contudo, existem barreiras que dificultam o efeito deste processo, mas também fatores que facilitam este processo. Estas barreiras, apresentadas por Soriano (2002 in Ferreira, 2012), estão relacionadas com a falta de formação na preparação dos intervenientes (professores, diretores da escola, assistentes operacionais para a colaboração e partilha; falta de comunicação entre pais e escola, isto porque por vezes a participação dos pais pode tornar-se um problema para a escola, “o envolvimento dos pais, em alguns casos, pode ser entendido como problemático uma vez que as suas expectativas diferem das expectativas da escola” (Soriano, 2002, p.26 in Ferreira, 2012, p.36), pelo que é necessário estabelecer métodos mais eficazes que permitam uma melhor partilha de informação e de comunicação. Quanto aos fatores facilitadores temos a presença de uma rede de apoio que certifique a cooperação entre os serviços interativos, tal como o estabelecer tarefas que são discutidas pelos envolventes, para que assim haja uma descrição clara daquilo que irá desenvolver-se.

A etapa inicial do processo de transição e da inserção na vida pós-escolar do aluno passa por incluir a família nas aprendizagens do mesmo, uma vez que esta tem um papel importante na autonomia de jovens com NEE, também eles estão envolvidos no processo de transição, passando por várias fases, como nos indica Wehman (1996 in

Ferreira, 2012). O primeiro aspeto a ter atenção é a disponibilidade de informação sobre o PEI do aluno e a importância em desenvolver o PIT. Em segundo lugar deve haver por parte dos pais uma atenção e acompanhamento dos processos de transição para que seja assegurada uma implementação efetiva,

A melhor maneira de conseguir que o Plano Individual de Transição seja implementado é desenvolver um nível constante de concordância e comunicação positiva com os profissionais responsáveis pela implementação diária. (in Ferreira, 2012, p.37-38).

Seguindo o mesmo autor, o envolvimento dos pais e a sua colaboração são vistos como elementares na determinação e adequação dos tempos e dos espaços onde as atividades, estipuladas pelos PIT, são implementadas, para que os jovens tenham sucesso no processo de transição. Para este fim – uma transição de sucesso na escola e na comunidade -, é necessário assegurar um conjunto de fatores que a favoreçam. Seguindo Furney Hasazi e DeStefano (1997 in Ferreira, 2012), em primeiro lugar, os valores e crenças que difundem o desenvolvimento e o início das práticas e de políticas de transição devem ser clarificados, já que é necessário a participação dos vários intervenientes da escola, da comunidade e da família para que haja uma articulação entre as expectativas e os objetivos dos alunos com NEE; desta forma é possível fazer uma reflexão sobre qual a melhor maneira de tornar a transição mais eficaz tanto para os alunos como para a comunidade onde se encontram. Segundo Wehman (1996 in Ferreira, 2012) os pais podem assumir um papel na planificação da transição, que surge em quatro níveis de envolvimento, ou seja, 1) os pais são aquelas pessoas que prestam apoio e cuidados a um jovem, porém, não podem assistir ou contribuir de forma consistente nas reuniões de equipa; 2) são alguém que assiste às reuniões de equipa, dando o seu contributo aos outros membros; 3) atuam como membros da equipa de planificação e 4) são os membros de uma equipa ou os seus líderes, tendo como missão dirigir os serviços de transição e educacionais. No processo educativo (objetivos, componentes, intervenientes) dos alunos com NEE e para que este obtenha sucesso é importante que haja um envolvimento dos pais de alunos com NEE. Sabemos que não existem famílias iguais, pelo que os pais/famílias com filhos com NEE podem passar por diversas situações difíceis que com os outros pais/famílias com filhos sem qualquer

problema não passaram, pelo que a interação, a integração destes alunos em turmas regulares é importante na sua evolução escolar e social.

Sabendo que o PIT e os planos de transição têm como propósito a promoção da transição para a vida pós-escolar com vista o exercício profissional é dado algum destaque.

3.6 Plano Individual de Transição

O Plano Individual de Transição deve ser/ é parte integrante do programa educativo individual do aluno, sendo baseado na motivação e desejos do aluno, assim como as competências que tem e que deve adquirir, as qualificações a obter, as possibilidades de trabalho e perspectivas de futuro a considerar. Não tem uma duração estabelecida, por depender das características do aluno, do seu interesse, do envolvimento da família, mas também do contexto em que este se encontra, podendo ser alterado por diferentes profissionais, tendo em conta a situação em que se encontre.

Para Cronin & Patton (1993) estes planos devem mostrar a relação que existe entre o planeamento e a avaliação feita pelo professor, ou seja, de acordo com a informação que o professor possui sobre cada aluno, pode desenvolver os objetivos e metas que devem constar no respetivo PEI “se o professor sabe o que cada aluno pode fazer poderá desenvolver objetivos e metas específicos para inserir no programa educativo do aluno” (in Ferreira, 2012, p.59).

Na perspetiva de Soriano (2006 in Ferreira, 2012) o PIT apresenta uma visão mais fechada tendo como foco a transição e o plano no trabalho/emprego, ou seja, deve ser constituído pelas competências a adquirir: quais as suas competências, desejos, expectativas e a construção de um plano de carreira juntamente com a família; as qualificações que devem ser obtidas pelo jovem no decorrer do seu percurso de vida; como assegurar a avaliação e monitorização contínua; o envolvimento de diferentes profissionais, família, amigos cujos papéis devem ser clarificados; e a necessidade de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Enquanto para Wehman (1995 in Ferreira, 2012) este processo deve ser mais alargado, apontando como guia a educação após o secundário e uma participação na comunidade, isto é, o PIT deve incluir a participação e escolha tanto da família como do aluno sobre a educação após o

secundário; os pais devem estar informados sobre a sua participação, assim como a sua compreensão; e o desenvolvimento do plano é feito de acordo com cada aluno e as competências necessárias para a vida em comunidade e no trabalho.

Este plano permite que o aluno aproveite da educação especial e dos serviços relacionados em focar as necessidades de apoio e que acompanhe a inserção socio laboral numa fase posterior. É visto como um instrumento ou uma ferramenta onde fica registada trajetória passada e presente dos jovens, mas também, o que estes desejam para o futuro.

Os jovens com NEE devem ter uma participação ativa no seu plano de transição, devendo envolver a colaboração e cooperação de diferentes profissionais, respondendo aos valores, experiências dos jovens, assim como a possíveis desafios. O plano de transição deve refletir a relação que existe entre planeamento e avaliação, ou seja, o professor deve conhecer as capacidades do aluno para assim desenvolver objetivos e metas específicas para colocar no programa educativo individual.

Ao longo deste enquadramento teórico foram abordados temas que se encontram relacionados com a temática das Necessidades Educativas Especiais e com a Autonomia de jovens com NEE, no entanto foi necessário contextualizar como estes jovens se enquadram na escola, que medidas legislativas existem que apoiam a escola para que se torne mais inclusiva, como estes alunos fazerem parte das turmas regulares mas ao mesmo tempo terem programas como o PIT que possibilitam aos alunos preparem-se e terem contato com um futuro de trabalho; para que se torne numa escola para todos, visto como um dos objetivos da Declaração de Salamanca. Uma escola para todos tem como características a diversidade . As suas características e a sua natureza transformam-nas em escolas inclusivas ao invés da capacidade de fazer pequenas adaptações ou correções à norma. Os contextos de natureza inclusiva tornam-se assim em locais de desenvolvimento. (Franco, Riço & Galésio, 2002).

A família tem um papel relevante no desenvolvimento pessoal e social destes jovens, é no seio da família que decorrem as primeiras interações e a forma como se relacionarão com os adultos. Também os professores precisam de responder à multiplicidade das necessidades educativas dos seus alunos, sejam quais forem as

“condições à partida, [o que] constitui um enorme desafio para os profissionais que com eles trabalham” (Nunes & Amaral, 2008, p.7).

Deve existir uma parceria entre família e escola para que haja um sistema de comunicação que permita uma troca de sugestões que contribuam para o desenvolvimento do processo educativo destes jovens, uma vez que a elaboração do PIT deve contar com a participação dos pais, o que nos leva ao projeto Escola BioAromas, pensado e criado não só pelos professores de educação especial mas também por pais de alunos com NEE que em 2007 se encontravam com a medida CEI e que por isso era necessário criar algo que permitisse estes alunos, e os próximos, a terem uma preparação na área pré-profissional.

Desta forma, a parte II desta dissertação visa apresentar o projeto Escola BioAromas direcionado para a promover a transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE de carácter permanente. Um projeto com cariz empreendedor e inovador que viu nas plantas aromáticas e medicinais uma forma de trabalhar com estes jovens e prepará-los para terem as competências necessárias que lhes permitam ter uma ideia de trabalho prático, gosto pela prática profissional e uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Teve como técnicas de recolha de dados a observação não participante, que decorreu ao longo de 6 semanas, um questionário aos Encarregados de Educação, complementado por uma entrevista para que assim fosse possível ter a perspetiva dos pais no que diz respeito ao impacto que o BioAromas tem na autonomia dos seus educandos.

PARTE II-ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV- OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 Problema de Pesquisa e Questões Associadas

Ao longo da pesquisa bibliográfica constatou-se que existem alguns estudos que abordam a questão da inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas e que se encontram em turmas regular, mas poucos estudos sobre a questão da sua autonomização. Resultante da pesquisa efetuada e do conhecimento do objeto de estudo, foi delineado o seguinte problema de pesquisa: Qual o contributo do projeto BioAromas da Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, do Município de Proença-a-Nova no processo de autonomização dos jovens com necessidades educativas especiais? que levou à formulação de várias perguntas às quais se pretende se pretende dar uma resposta:

- De que forma é concebido e construído o processo de autonomização progressiva dos jovens com NEE que integram o projeto?
- Quais as características e fatores que permitem ou dificultam esse processo de autonomização? Como se estrutura o projeto de modo a adaptar-se à especificidade dos jovens e à concretização das diferentes etapas do processo de autonomização e aprendizagem?

4.2 Definição dos Objetivos

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de autonomização de jovens com necessidades educativas especiais que se encontravam a participar no projeto escolar BioAromas da Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca do Município de Proença-a-Nova, projeto esse que promove a capacitação, inclusão e autonomização de jovens com necessidades educativas especiais. A escolha deste projeto deveu-se pelas características empreendedoras e inovadoras que apresenta, assumindo o papel de agente de mudança num setor social, em conjunto com os seus parceiros (Dees, 2001) e é uma nova forma de responder aos alunos com NEE da Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, sendo reconhecido pela comunidade, visa satisfazer as necessidades humanas, promover a inclusão social e a capacitação dos

atores (André & Abreu, 2006, p.124), neste caso os 7 alunos do BioAromas, levando à escolha do estudo de caso.

De forma a garantir uma lógica interna na pesquisa, a finalidade e os objetivos da pesquisa são definidos de acordo com o problema de pesquisa e com as questões associadas. Assim a finalidade desta pesquisa passa por um estudo qualitativo, um estudo de caso, com o intuito de descrever e compreender como é efetuado o processo de autonomização de jovens com necessidades educativas especiais no quadro do Projeto BioAromas, tendo como objetivos específicos:

- a) Compreender os processos e metodologias utilizadas para promover a autonomia (pessoal e social) dos jovens com necessidades educativas especiais no âmbito do Projeto BioAromas.
- b) Identificar as melhorias de comunicação dos e entre os jovens com necessidades educativas especiais e para com a comunidade.
- c) Identificar em que aspetos o projeto influenciou o comportamento e autonomia dos jovens com necessidades educativas especiais do BioAromas, nomeadamente nos domínios social e pessoal.
- d) Identificar as potencialidades e limitações do projeto alusivo aos apoios dos pais, da escola, da comunidade.

4.3 Modelo de Análise e Metodologia de Investigação

O modelo de análise é preparado ao longo da fase exploratória da pesquisa, em que a construção dos conceitos consiste em “definir as dimensões que o constituem e, em seguida, precisar os seus indicadores, graças aos quais estas dimensões poderão ser medidas” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.150). O modelo de análise contribui para proporcionar um enfoque teórico e que não se crie dispersão para o investigador sobre o que pretende estudar (Sousa & Batista, 2011, p.45). Posto isto, é apresentada a operacionalização do conceito, que consiste em apresentar os “conceitos que se pretendem examinar na investigação” (Potter, 1996 in Sousa e Batista, 2011, p.47).

Conceito	Dimensão	Categorias	Subcategorias
Autonomia	Pessoal	Pessoal	Autoestima Confiança Auto conceção Relação com o eu
		Funcional	Alimentação Vestuário Higiene pessoal Transportes Gestão do dinheiro Horários
		Valorativa	Certo e Errado (capacidade de reconhecer) Respeito por sim mesmo e pelo outro
		Relacional	Relação com o outro (amigos, grupo de pares) Empatia Capacidade comunicativa (saber expressar-se)
		Escolar	Trabalho em equipa Saber estar em sala de aula Comportamento Respeito pelos pares Organização do espaço (respeito pelo material, saber o local do material)
	Social	Ocupacional	Tempos livres (casa, jardim/parque, cinema, ler livros)

Tabela 1- Operacionalização do Conceito de Autonomia

O principal conceito que se pretende trabalhar neste estudo é a autonomia nas dimensões pessoal e social. Na dimensão pessoal fazem parte as categorias pessoal onde se pretende perceber se os alunos são capazes de assumirem responsabilidade pelas suas ações, se são responsáveis pelo seu material, objetos pessoais, funcional onde se pretende perceber a autonomia dos alunos no vestirem-se sozinhos, desporem-se sozinhos, saberem como estar à mesa, a utilizar a faca de cortar, a mastigar os alimentos de boca fechada, não falar de boca cheia, saberem andar sozinhos de transportes públicos, olharem para os dois lados da estrada, saberem ver as horas tanto num relógio digital como analógico, saberem o dia da semana/mês/ano, saberem dizer as horas, saberem relacionar as horas com as atividades, saberem manusear o dinheiro, identificar as notas e moedas e seu respetivo valor, saberem controlar as despesas que fazem com o

cartão da escola, e valorativa na capacidade em reconhecerem o certo e o errado, saberem quando estão a ter um comportamento correto ou não, saber respeitar o outro (professor, colega, assistente operacional).

Na dimensão social são abordadas as categorias relacional, que visa as interações com os colegas nos jogos, a aceitação da crítica, escolar- saberem cooperar com o colega, saberem trabalharem em equipa, partilharem o material, saberem ter o seu espaço de trabalho arrumado, e ocupacional- saber como os alunos passam os seus tempos livres após o tempo escolar.

No que diz respeito à metodologia de investigação e considerando o problema e os objetivos estabelecidos, refletiu-se sobre o plano de investigação, tendo em conta os seguintes aspetos: o paradigma que orienta o estudo, o campo de investigação, a metodologia para recolha de dados e ainda o tratamento de informação.

A investigação é uma ação com natureza cognitiva que faz parte de um processo metódico, contribuindo para “explicar e compreender os fenómenos sociais.” (Coutinho, 2013, p.7). No campo das Ciências Sociais e Humanas, a investigação caracteriza-se por ser múltipla e ter dependência contextual e os padrões de investigação fazem parte de um “sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa” (Coutinho, 2013, p.24), são como uma referência que guia a metodologia de quem vai investigar.

Posto isto e tendo em conta os objetivos desta investigação considera-se que o paradigma que guia esta investigação é um paradigma interpretativo/compreensivo, que se caracteriza por valorizar o papel do investigador, tendo como objeto de estudo para investigar “ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais ” (Coutinho, 2013, p.28). É um paradigma que aborda “questões sociais e educativas” (Latorre *et al.* in Coutinho 2013, p.17) de forma a compreender o ponto de vista dos envolvidos. Quanto à metodologia é qualitativa, tendo como centro a compreensão dos problemas e a análise de comportamentos (Sousa & Batista, 2011, p.56), uma vez que o investigador tem uma visão holística do contexto do seu estudo, são utilizados um conjunto de vários métodos para abordar um problema de forma natural e interpretativa (Coutinho 2013, p.328).

No que diz respeito ao modo de estudo a utilizar para esta pesquisa, será feito um estudo de caso sobre o projeto- Escola BioAromas. O estudo de caso caracteriza-se por ser uma pesquisa empírica, ter por base um raciocínio indutivo e fontes de dados variadas, e depende do trabalho de campo. Para Sousa e Batista (2011), o estudo de caso explora um único fenómeno, específico e diferente e por ser um estudo descritivo, recorrendo à observação, será possível explorar o processo de autonomização das crianças com necessidades educativas especiais, quanto à tipologia do estudo de caso, será um estudo de caso intrínseco, uma vez que se deseja uma melhor compreensão deste caso particular.

4.4 Campo de Investigação-Projeto BioAromas

No que respeita ao contexto da pesquisa, esta será concretizada na turma com jovens com necessidades educativas especiais na Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, no Município de Proença-a-Nova, no distrito de Castelo Branco, onde ocorre o Projeto Escola BioAromas. A criação deste projeto partiu dos docentes de Ensino Especial (antes Unidade de Ensino Estruturado), e contou com contributo dos pais aliado ao gosto e experiência dos mesmos e dos alunos pela vida do campo na sua maioria com uma vida ligada à agricultura.

4.4.1 Projeto Escola BioAromas

O BioAromas é um projeto para a Promoção da Transição para a Vida Pós-Escolar, teve início no ano letivo 2007/2008, na Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, no Município de Proença-a-Nova, no distrito de Castelo Branco, tendo sido criado pelas duas professoras de Ensino Especial à época, devido a 5 alunos do 7º ano que iriam entrar na área pré-profissional e por ser necessário criar valências para os jovens com NEE, uma vez que estes beneficiavam da medida educativa CEI. Atualmente fazem parte do BioAromas 7 alunos com NEE, entre os 13 e os 19 anos. É necessário referir ainda que o projeto vai de encontro ao processo de elaboração e de implementação do PIT que permite que os alunos tenham uma experiência pré profissional num contexto de trabalho e de atividades que lhes possibilitem uma preparação para o mundo do trabalho. Este programa vai de encontro aos gostos e escolhas pessoais de cada aluno, ao seu quotidiano, para que sejam possível facultar o

desenvolvimento da autonomia e das capacidades pessoais e sociais, sendo despertados a adaptarem-se a situações novas.

O BioAromas é antecipado no 2º e 3º ciclo para os alunos com CEI que incluem já as áreas de Introdução às Práticas de Jardinagem e Práticas de Jardinagem respetivamente e permite desenvolver as áreas de Comunicação, Matemática para a Vida, Estudo do Meio e Vida Ativa da sua população alvo que são os alunos com NEEp-Necessidades Educativas Especiais Permanentes. O seu propósito passa por uma sensibilização profissional dos jovens com NEE, tendo por realização base um programa de transição que lhe permita ter uma experiência pré-profissional em contexto de trabalho, desenvolver a autonomia pessoal, capacidades e adquirirem e desenvolverem atitudes e comportamentos essenciais à inserção social e laboral, para que numa fase de transição estes tenham contato com uma realidade diferente da realidade da escola, e para que criem a ideia de um “trabalho prático desenvolvendo o gosto e interesse pela atividade profissional”⁵.

Por ser um projeto ativo e com um processo contínuo, as suas valências vão de encontro a atividades relacionadas com a natureza, com os espaços verdes que são de uso público; com a produção biológica de ervas aromáticas e medicinais; com a criação de uma horta biológica e de produtos ligados aos aromas, por exemplo sabonetes, sacos de cheiro, óleos essenciais.

Uma vez que é desenvolvido em ambiente escolar, não existe uma data definitiva para o seu termo, sendo o número de alunos ajustado a cada ano letivo, de acordo com as suas necessidades e com as suas características. Participam assim acompanhando os mais velhos e permitindo aos docentes despistar as suas perspetivas futuras.

Objetivos

O BioAromas tem como objetivos gerais a transmissão de experiências e de facultar os meios e habilidades concretas para um contexto laboral, através de atividades que se enquadrem nas capacidades destes alunos. Pretende-se que os alunos compreendam os conceitos e coloquem em prática as técnicas que vão aprendendo nas

⁵ Informação retirada da entrevista com o Professor

tarefas necessárias e apropriadas à produção de plantas aromáticas e medicinais para que desta forma desenvolvam capacidades e motivação para um “espírito de empreendedorismo”⁶.

É um projeto que pretende proporcionar aos alunos que se encontram em processo de transição, um contato com atividades pré-profissionais para que assim construam uma relação com o mundo do trabalho, tenham uma ideia de como é o trabalho prático, para que assim desenvolvam um gosto e interesse pela vida profissional. Por último, pretende que os alunos com NEE adquiram competências, habilidades e conhecimentos que lhes possibilitam alcançar uma qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Numa vertente mais específica e contribuindo para uma “formação de base e formação específica”⁷, deseja-se uma promoção do desenvolvimento de uma autonomia pessoal, estimular a capacidade de se adaptarem a situações novas assim como o desenvolvimento das capacidades funcionais; pretende-se que estes jovens aprendam a ter uma postura e disciplina apropriada e por conseguinte que tenham hábitos de trabalho, regras e segurança e o ritmo que este exija; ocasionar tarefas diversificadas; dar a conhecer conceitos relacionados com Educação Ambiental e a sua aplicação; terem tarefas diversificadas; promoverem o empreendedorismo e participarem em feiras e eventos a fim de promover e divulgarem os produtos BioAromas.

Atividades

O BioAromas desenvolve atividades que estão relacionadas com a natureza, a produção biológica de PAM- Plantas Aromáticas e Medicinais. Podemos dizer que as atividades se dividem em duas áreas: atividades manuais, realizadas em sala de aula e atividades de jardinagem, praticadas no Viveiro Municipal. Nas atividades manuais, os alunos elaboram trabalhos com madeira (lixar, colar, pregar), com tecidos (cortar, alinhavas, coser, para fazer os sacos de cheiro) e com caixas de cartão (medições, cortar, recortar), elaboração de sabonetes, confeção de bolachas e bolos aromáticos, saquetas

⁶ Projeto para a Promoção da Transição para a Vida Pós-Escolar, página 12

⁷ Projeto para a Promoção da Transição para a Vida Pós-Escolar, página 12

com rótulos próprios criados para o efeito e elaboração de pesagens com balança de 30 gramas, de 25 gramas e de 10 gramas.

No Vieiro Municipal os alunos acompanham as equipas de trabalho, fazem recados dentro dos serviços, preparam terra e terrenos (alisar a terra, espalhar estrume, crivam a terra para colocar em vasos), fazem tarefas de cultivo das plantas aromáticas e medicinais (ajudar nas sementeiras, a fazer as regas, mudar as plantas de vasos), colhem e armazenam as culturas (arrancam, cortam, separam os legumes, frutos de acordo com o seu tamanho e o seu estado), arrumam os produtos que foram colhendo nas embalagens ou em locais mais indicados, posteriormente fazem as limpezas e a conservação das alfaias (limpeza e arrumação das mesmas nos locais indicados), limpar e arrumar o local de trabalho, todas estas atividades são feitas com supervisão de um adulto ou mais.

O modo de produção destes produtos é biológico, cumpre as regras de não usar pesticidas nem adubos químicos, recorrendo a composto orgânico recolhido na cantina escolar para melhoria da fertilidade dos solos, é utilizado um sistema de rega adequado, é feito um controlo manual das pragas de forma natural e a recolha nos campos das plantas espontâneas é feita em locais o mais isento de poluição.

Parcerias

Para que sejam atividades concretizáveis e com viabilidade, contam com parcerias com outras entidades. Como entidade promotora, temos a Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, contando com o município de Proença-a-Nova, o Centro de Ciência Viva da Floresta de Proença-a-Nova e com a Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESAC-IPCB).

O município contribuiu com o espaço físico, com os viveiros municipais que se encontram na Zona Industrial, com logística de transporte e a colaboração dos técnicos. Aí são adquiridos conhecimentos e competências na concretização das tarefas num contexto de trabalho, com a aquisição de experiência e autonomia.

Ao nível do Centro de Ciência Viva da Floresta, o apoio prestado é na vertente científica e prática dando apoio aos coordenadores pedagógicos e, se necessário, para o

escoamento dos produtos que estas crianças e jovens produzem. Por último, a Escola Superior Agrária, dá apoio técnico e científico nas atividades de implementação, experimentação e demonstração, e também através de estágios de alunos da Escola Superior Agrária.

4.5 Caracterização da população

O BioAromas é constituído por 7 alunos, 3 rapazes e 4 raparigas. Os rapazes têm 14, 15 e 19 anos e encontram-se no 7º, 8º e 11º anos; as raparigas têm 14, 17, 18 e 19 anos e estão no 8º, 9º, 11º e 12º ano respetivamente. Do que foi possível apurar, estes alunos apresentam NEE's ao nível do *déficit* cognitivo, problemas neurológicos, sendo que o aluno com problemas mais graves apresenta uma deficiência mental moderada na comunicação e na fala com deficiência severa. Todos os alunos têm irmãos, alguns deles também com NEE, ou com o mesmo problema, ou outros, como hiperatividade e dislexia.

Dos 7 alunos, o papel de Encarregado de Educação é assumido por 5 mães, com idades entre os 41 anos e os 53 anos, e 2 pais, com 50 e 65 anos. No que concerne à escolaridade dos pais, estes têm o 4º, o 6º, o 9º ano e o ensino secundário, sendo que apenas 1 E.E. não frequentou a escola. Quanto à profissão dos pais, a área destes é ligada à construção (serralheiro e pedreiro, mas já reformado). No que se refere às mães, a sua área de trabalho é no domínio dos cuidados (ajudante de lar, assistente operacional no lar, serviços gerais da Santa Casa da Misericórdia) e de trabalho fabril (operária fabril).

4.6 Técnicas de Recolha de Dados

Para se proceder à recolha de dados, que serão especificados a seguir, foi necessário estabelecer contato com a Diretora da Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca do Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova e assim determinar qual o período de tempo para a recolha de informação, uma vez que o estudo de caso é limitado no tempo e na ação do investigador, desta forma foi enviada uma carta⁸ com o pedido de colaboração/autorização para a concretização do estudo, no entanto e devido

⁸ Ver Anexo 1

à demora de uma resposta por parte da Diretora foi enviada uma nova carta⁹ e um pedido de reunião para esclarecimentos.

As técnicas que foram utilizadas para responder aos objetivos propostos foram a observação direta, questionário aos Encarregados de Educação e entrevista semiestruturada para complementar este último. A observação direta é um método no sentido restrito, tendo por base uma observação visual, com a observação o investigador tem de passar muito tempo no contexto “a observar com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo.” (Coutinho, 2013, p.331), fazendo uma recolha de dados direta. Com esta técnica pretendeu-se perceber de que forma decorre o processo de autonomização, quais as características necessárias para esse processo, assim como quais as suas limitações. Estas observações foram registadas num diário de bordo, uma das ferramentas do estudo de caso, que tem como objetivo “ser o instrumento onde o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo.” (Bogdan & Biklen, 1994 in Coutinho, 2013, p.341). Apesar de ser uma observação direta, é necessário referir que é uma observação não participante, ou seja, tem como único ponto a não participação do investigador na vida dos sujeitos, assim limita-se a observar a partir do exterior. A sua durabilidade pode ser curta ou longa e ser feita com acordo ou não dos sujeitos e ter o apoio ou não de um guia de observação.

Para o efeito foi elaborado um guia de observação sistemática¹⁰, que serviu de suporte às observações a fazer no período que foi estabelecido, tendo como indicadores o trabalho em equipa-sobre as atividades que são realizadas em grupo; o trabalho individual- sobre as atividades realizadas só pelo aluno e entre o aluno e o professor; a interação- entre aluno e professor, o aluno com outro aluno e o aluno com as assistentes operacionais; sobre as estratégias pedagógicas- as metodologias aplicadas dentro e fora de sala de aula, ou seja, as atividades manuais pedidas e concretizadas; e sobre as idas ao exterior, nomeadamente ao Viveiro Municipal-onde os alunos realizam as atividades de jardinagem, que assinalam os comportamentos a observar. Este guia foi de uso exclusivo da investigadora e foi utilizado no período de observação em contexto de sala de aula e no Viveiro Municipal tendo por base um plano de observação¹¹. O período de

⁹ Ver Anexo 2

¹⁰ Ver Anexo 3

¹¹ Ver Anexo 4

observação proposto aos professores de Educação Especial foi durante a semana, nomeadamente de terça-feira a quinta-feira, a iniciar no dia 16 de Fevereiro e com término a 19 de Maio. As semanas foram alternadas, somando um total de 6 semanas e 21 observações. Os dias escolhidos coincidiram com as idas do grupo BioAromas ao Viveiro Municipal e o horário estabelecido foi o horário escolar dos alunos, ou seja, o período da manhã foi entre as 7:40/12:00 e o período da tarde entre as 13:00/16:00. A escolha das semanas alternadas e do mesmo horário escolar dos alunos deveu-se a uma melhor obtenção de resultados na perceção da evolução do grupo dos 7 alunos do BioAromas. As dificuldades sentidas inicialmente foram a adaptação à rotina escolar e de trabalho dos alunos, uma vez que estes não estavam os períodos todos na sala B4 por estarem nas aulas com as turmas regulares correspondentes à classe de cada um, e a adaptação dos alunos a uma presença extra na sala e no acompanhamento diário das atividades que iam fazendo ao longo do dia.

No que diz respeito ao questionário¹², enquanto ferramenta de investigação pretende a recolha de informações através da averiguação de um grupo representativo da população em estudo, que neste caso são os encarregados de educação dos alunos que se encontram no BioAromas. O questionário aplicado foi do tipo misto, ou seja apresenta “questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada.” (Sousa e Batista, 2011, p.91). As questões de resposta fechada apresentam várias opções, mas apenas se pode selecionar uma e as questões de resposta aberta permitem que o inquirido possa dar uma resposta por palavras suas. O questionário tinha como objetivo recolher o ponto de vista dos encarregados de educação sobre o projeto BioAromas e o impacto que este tinha e tem na vida dos seus educandos. É constituído por 5 grupos que focam a Identificação do Encarregado de Educação; a Identificação do Educando; questões **Sobre o BioAromas** - conhecimento e funcionamento do projeto, impacto que tem, as suas limitações, etc.; **Antes do BioAromas**- que visa saber informações sobre os educandos antes de integrarem o projeto e **Depois do BioAromas**-permitindo saber a evolução que tiveram após fazerem parte do projeto. O processo de construção do questionário foi acompanhado pelos professores do BioAromas, uma vez que são estes que mais contactam com os pais e seriam “o elo de ligação” com estes caso fosse necessário. Apesar de esta técnica requerer um pré-teste, este não foi possível de

¹² Ver Anexo 5

realizar, uma vez que o número de encarregados de educação a questionar (7) não possibilitava a sua realização, tendo sido uma limitação do estudo. Após uma explicitação, por parte dos professores aos educandos sobre os questionários, estes tiveram a responsabilidade de os entregar aos seus E.E. no decorrer do mês de Abril. Os E.E que tiveram dúvidas entraram em contato com os professores, tendo os questionários sido entregues aos mesmos no mês de Maio.

No que diz respeito às entrevistas, estas foram utilizadas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver (...) uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994 in Coutinho, 2013, p.341). Os sujeitos, neste caso, foram os 7 pais dos alunos que frequentam a escola e participam no projeto, para que seja possível compreender se o projeto contribui para a autonomia pessoal e social dos seus educandos. O tipo de entrevista que se aplicou foi semiestruturada, que requereu a construção de um guião¹³, consistindo “num conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista...” (Sousa e Batista, 2011, p.80). Num primeiro momento a entrevista seria a principal recolha de dados em relação aos encarregados de educação, mas por estes estarem dispersos geograficamente não foi possível prosseguir, tendo-se optado pelos questionários, que dava a hipótese de, caso aceitassem, marcar uma entrevista. De uma população de 7 encarregados de educação, apenas 3 concordaram e aceitaram conceder a entrevista.

Posto isto, partindo do guião que se elaborou e após análise dos questionários, as 3 entrevistas ocorreram na última semana de observação, nas instalações da escola. A entrevista desenvolveu-se a partir das questões que tinham sido deixadas em branco no questionário ou que tinham ficado incompletas (por exemplo, as questões de resposta aberta).

Para uma melhor compreensão do projeto e da sua metodologia, e para uma preparação da metodologia a utilizar no decorrer deste estudo, foi necessário realizar

¹³ Ver Anexo 6

uma entrevista exploratória¹⁴ aos professores que criaram¹⁵ e desenvolvem o projeto de forma a uma recolha de informação mais concreta sobre o BioAromas.

Uma vez que o estudo requeria o acompanhamento diário de alunos menores de idade e portadores de deficiência, por questões éticas foi necessário elaborar duas autorizações de consentimento informado, a primeira referente à autorização dos pais em relação à participação¹⁶ dos educandos no estudo e a segunda alusiva à autorização da gravação da entrevista¹⁷ dos pais. Numa investigação as questões éticas são de referência para os investigadores uma vez que necessitam do consentimento informado e da proteção de dados dos sujeitos, ou seja, os sujeitos devem conhecer e compreender os objetivos da investigação e aderir de forma voluntária, sabendo que toda a informação recolhida não será exposta a pessoas exteriores ao estudo, “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77) Assim, é necessária a assinatura do sujeito, neste caso dos encarregados de educação, no consentimento informado como prova. É também assegurado o anonimato dos menores e dos pais, tanto no material escrito, como no registo das observações, nos questionários e nas entrevistas.

4.7 Técnicas de Tratamento de Dados

Após o término da recolha de dados esta foi examinada e interpretada recorrendo à análise de conteúdo, um processo muito utilizado na análise de texto, de dados que assumem posteriormente a forma de texto escrito, ou um conjunto de técnicas que analisam as comunicações (Bardin, 2011 in Coutinho, 2013). Neste caso foi aplicada uma análise de conteúdo categorial, permitindo reunir um maior número de informação através de um esquema de dimensões e categorias a partir das informações recolhidas no período de observação e nas entrevistas feitas aos pais. As categorias que foram estabelecidas para o período de observação tiveram como ponto de partida as categorias e subcategorias da tabela 1, o guia de observação e os registos feitos no diário de campo: Desta forma, para o período de observação, as categorias estabelecidas foram:

¹⁴ Ver Anexo 7

¹⁵ Por motivos alheios a este estudo não foi possível obter respostas por parte das professoras que criaram este projeto, contudo será apresentada a entrevista no Anexo 8

¹⁶ Ver Anexo 9

¹⁷ Ver Anexo 10

metodologias de trabalho observadas- ao nível individual e de equipa; a realização de tarefas pedidas e concretizadas; os valores; a interação (entre colegas, com os professores, com as assistentes operacionais e pessoas da comunidade); o sentido de responsabilidade/attitudes e comportamento (dentro e fora da sala de aula). Para as entrevistas as categorias estabelecidas foram a autonomização, participação e comportamento.

Tendo sido utilizados 3 instrumentos de recolha de dados, cada um passou por um processo de tratamento diferenciado. A observação realizada no período estipulado foi registada num diário de campo, o que permitiu, numa primeira fase, uma recolha de dados para conhecer o contexto do projeto e contribuir para a construção dos questionários e das entrevistas. Para os questionários recorreu-se ao programa Microsoft Excel para criar tabelas para uma melhor sistematização das respostas, que posteriormente se traduziram em gráficos. Quanto às entrevistas após a sua gravação foi necessário um período de tempo para a sua audição e transcrições. A maior limitação a este nível deveu-se à gravação áudio não ficar 100% audível, pelo que das 3 entrevistas efetuadas, apenas 2 ficaram devidamente gravadas e puderam ser transcritas, o que dificultou o seu tratamento e a interpretação global dos dados recolhidos.

CAPÍTULO V- Apresentação e Discussão de resultados

5.1 Apresentação e Discussão dos resultados

Após a recolha de dados, procedeu-se à sua análise procurando dar respostas às questões e objetivos que foram propostos por este estudo. Desta forma, em primeiro lugar são apresentados os resultados que foram sendo recolhidos ao longo do período de observação, focando as atividades que foram acompanhadas. Em segundo e último lugar são apresentados os resultados obtidos dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação complementados com a informação retirada das entrevistas feitas aos mesmos.

5.1.1 Dados recolhidos no período de Observação

No que diz respeito à observação em contexto de sala de aula, os dois professores de Educação Especial do BioAromas utilizam com os alunos um modelo de trabalho designado “Sala de Ensino Estruturado” recorrendo ao método de sala

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), que consiste em dividir a sala em Áreas de Trabalho Aprender; Trabalhar; Trabalho de Grupo; Reunião; Área de Transição; Brincar, permitindo “uma maior individualização do ensino/aprendizagem e um contato muito próximo de cada aluno”¹⁸.

Estas áreas têm como objetivo principal potenciar um desenvolvimento pessoal e social dos alunos, assim como as das suas competências pessoais e sociais, isto é, com o espaço referente à área de transição. Desta forma é pretendido que respondam às perguntas onde, quando e o quê- aqui o registo das tarefas que vão desenvolver ao longo desse dia é feito com cartões (pistas visuais) correspondentes a cada tarefa, por exemplo se vieram de autocarro para a escola, se tiveram aula de informática, se foram à loja, etc., este registo é feito pelos próprios alunos, para que assim saibam a rotina diária que têm.

Na área de reunião o objetivo passa pelo desenvolvimento da comunicação e da interação social dos alunos entre si e para com os professores; na área de trabalho individual os alunos têm como objetivo aprender a trabalhar individual e autonomamente, a criar uma rotina de trabalho, a melhorar a concentração e atenção, assim como na área do computador, que, para além de consolidar aprendizagens, também requer o desenvolvimento da atenção, concentração e autonomia.

Por fim, a área do lazer permite que os alunos descontraíam, relaxem e brinquem uns com os outros com jogos lúdicos.

Tendo em conta que existem alunos com dificuldades acentuadas, a utilização das novas tecnologias de informação é uma mais-valia para alunos com NEE, uma vez que permite uma melhor qualidade de vida. A sua utilização nas escolas apresenta dois “objetivos curriculares” (Schank, 1998 in Correia, 2013, p. 108), em primeiro lugar, o aumento da eficiência dos alunos no desempenho de tarefas diárias ou escolares e, em segundo lugar, o desenvolvimento de aptidões que lhes possibilitem ter acesso e controlo das tecnologias com um propósito, o que contribui para a sua integração escolar e social.

¹⁸ Informação retirada da entrevista com o Professor

Em relação ao espaço de sala de apoio à concretização dos CEI-sala B4 (figura 1) cada aluno tem o seu espaço individual, com o seu material escolar, com o abecedário e cartões com uma palavra correspondente, os dias da semana, meses do ano e uma sinalética com “ontem, hoje, amanhã” e com o seu horário escolar. Junto ao quadro está uma estrutura com as regras da sala de aula, assim como caixas com os dias do ano, mês e estado do tempo, para colocar no calendário mensal. Numa das paredes está uma faixa com as estações do ano, com desenhos de tartarugas para cada mês e estação do ano, assim como os aniversários dos alunos, professores e assistente operacional da sala B4. Esta sala visa que sejam atingidos os “objetivos de maior autonomia, competências e conhecimentos funcionais”¹⁹.



Figura 1- Estrutura da sala de Apoio ao CEI- sala B4

Da esquerda para a direita- Área de Transição, Área de Reunião, Área de Trabalho Individual, Área de Lazer, Área do Computador.

Em relação ao Viveiro Municipal (figura 2), as idas dos alunos a este espaço decorreu às terças e quintas-feiras de manhã e às quartas-feiras no período da tarde. Aqui os alunos acompanham os professores nas diversas tarefas, como a preparação da terra para a colocação das sementes das plantas e seu cultivo, mudar as plantas de vasos,

¹⁹ Informação retirada da entrevista com o Professor

fazer o arranque e corte das plantas para posterior secagem, colocar os produtos que foram colhendo nas embalagens. Terminam a “hora de ocupação” com limpeza da sala, da zona dos canteiros e do material que utilizaram (tesoura, enxadas) para a sua conservação.



Figura 2- Viveiro Municipal/Sala de Arrumações

Da esquerda para a direita- Canteiros, Secador das flores e plantas, Área de arrumação de material.

A forma como a sala de aula se encontra estruturada, como se organiza a nível do tempo e do espaço, permite que os alunos criem rotinas e sejam organizados de modo a desenvolverem a sua autonomia e competências pessoais e sociais. Por exemplo, quando estão a fazer um trabalho sozinhos ou com o apoio dos professores desenvolvem a noção que cada atividade/tarefa tem um começo, meio e fim, ou, quando estão todos juntos na área de reunião, aprendem que devem estar numa postura correta, a partilhar experiências/histórias (por exemplo sobre o fim de semana) que tiveram ou vivenciaram. O mesmo acontece quando estão a trabalhar no viveiro, é incutido um ritmo de trabalho, aprendem a ter atitudes e comportamentos adequados a um local de trabalho. A capacidade de apreender exige regras que devem ser seguidas e cumpridas e que estão adequadas às suas necessidades. Isto faz com que desenvolvam as suas

competências pessoais e sociais, num ambiente não só escolar, mas também social (interação com o outro) e família, permitindo que se tornem mais autónomos.

Atividades acompanhadas no período de observação

No decorrer das 6 semanas de observação foi possível acompanhar diversas atividades. A primeira atividade ocorreu na primeira semana de observação. Um dos colaboradores do projeto, o Chef Rui deslocou-se até à escola com convidados que colaboram na Associação Oásis, de Leiria. A sua ação dirigiu-se em promover a produção de ervas aromáticas e outras atividades para a integração de cidadãos com deficiência na vida ativa. Posto isto, após o grupo de alunos e a apresentação do projeto pelos professores de educação especial, deslocaram-se até às instalações do Viveiro Municipal para observar a produção das plantas aromáticas e a sala de secagem.

Outra atividade foi a preparação da prenda do Dia da Mulher, onde foi necessário fazer uma recolha de imagens e de poemas no computador para colocar nos cartões que iriam acompanhar um embrulho com sementes de uma flor. A 2 de Março, os alunos que formam as duas equipas de boccia da escola (os 7 alunos do BioAromas e mais 2 alunos que frequentam a sala B4, mas não foram alvo do estudo) participaram na 2ª Concentração de Boccia-Divisão II- organizada pelo Agrupamento de Escolas de Sertã, tendo sido apurada uma das equipas para a fase distrital (não ficou apurada para a fase seguinte) que se realizou em Castelo Branco, na escola EBI João Roiz.

O grupo esteve também envolvido na preparação da prenda para o Dia do Pai, tendo sido feito uma pesquisa de imagens e poemas. Esta prenda correspondia um saquinho de bolachas com sabor a tomilho, confeccionadas pelos alunos com o apoio dos professores.

Os professores de Ensino Especial do Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova prepararam os Xº Encontro Educação Especial com o tema- *“Inclusão e Qualidade de Vida- Educação Especial: quando a qualidade quer dizer inclusão”*; *“Qualidade de vida na dificuldade intelectual e desenvolvimento em Portugal”*, que decorreu no dia 6 de Abril, no auditório da Biblioteca Municipal, onde alguns dos alunos do BioAromas realizaram uma mostra dos seus produtos e uma degustação dos doces e salgados, como bolos (feitos pelas mães) e bolachas (feitas pelos alunos).

No decorrer do projeto Ler+Jovem, com os alunos do 11º ano e alusivo aos episódios da Vida Romântica - Os Maias, o BioAromas participou e contribuiu através da confeção de bolachas para cada personagem- que tinha um sabor associado, e da criação do Chá Os Maias, com uma variedade de sabores. Aqui foi possível observar os alunos novamente na confeção das bolachas e nas pesagens dos ingredientes para o chá.

Desde que o projeto foi criado que todos os anos é realizada uma visita de estudo com os parceiros do BioAromas (pais, dois elementos da Câmara Municipal, duas professoras da ESA-IPCB e com alguns alunos, elementos do Centro de Ciência Viva, o chef Rui) e cabe a cada um deles, de ano para ano, organizar a visita de estudo e os locais que vão de encontro à temática das ervas e plantas aromáticas. Os locais visitados foram uma pequena produtora de ervas aromáticas em Ourém, uma produtora de frutos vermelhos em Alcobaça, um viveiro em Aljubarrota, a associação Apoio à Família Nascentes da Luz e a Quinta Oásis, como retribuição pela visita que tinham feito anteriormente.

Os alunos também tiveram atividades regulares como a Hora do Conto que conta com a presença do bibliotecário Nuno Marçal e uma turma regular, em que os alunos BioAromas se encontram integrados, dirigem-se à sala B4 e são trocadas histórias que estão associadas ao público. Outra das atividades regulares que foram possíveis de acompanhar foram as idas à comunidade, que na maioria das vezes tinha o objetivo de comprar materiais e ingredientes que estavam em falta para a elaboração das bolachas, ou material para os embrulhos (fitas/papel, etc).

Metodologias de trabalho observadas

- *Trabalho Individual*

Do ponto de vista individual, os alunos mostram a capacidade de relação e interação, do mesmo modo conseguem estabelecer diálogo e realizar tarefas sozinhos. É possível observar um empenho e vontade em querer realizar bem a tarefa individual. Como exemplo numa das aulas (Vida em Casa) foi abordado o uso da máquina de lavar a roupa, como forma de perceber se os alunos sabiam ou não utilizar, nomeadamente se conseguiam colocar a máquina de lavar a roupa a funcionar, assim como a separação da roupa por cores. Os alunos

responderam de forma positiva, sendo possível constatar que os alunos demonstravam algum conhecimento familiar, especialmente as raparigas, talvez por ser algo que é inculcido pelas mães, para que saibam ajudar nas tarefas domésticas em casa.

Na execução das tarefas quando pedidas o empenho dos alunos foi visível. Por exemplo nas idas ao Viveiro Municipal era possível observar a habilidade que têm no manuseamento das enxadas, das tesouras de podar e das balanças; nas atividades efetuadas em sala de aula – fichas com exercícios de matemática, construção de puzzles, exercícios que visam saber o manuseamento do dinheiro, saber fazer os trocos, saber as horas/dias da semana/meses do ano. Apesar de não acertarem em todos os pontos numa primeira vez, quando corrigido e explicado o exercício mais uma vez de diferentes maneiras, os alunos fazem melhor a tarefa, sentindo-se confiantes por concluir com êxito o exercício.

- *Trabalho em equipa*

Nas semanas do mês de Maio os alunos estiveram dedicados na preparação de mais chás. As atividades que eram pedidas nas idas ao Viveiro passavam na sua maioria pela colheita, armazenagem e preparação dos terrenos, ou seja, a apanha de flores/plantas, a separação das pétalas para o tabuleiro de secagem, alisamento da terra em volta dos canteiros, cavar nos canteiros, arrancar ervas daninhas, cada aluno ficava com uma tarefa, mas era feita em equipa, ajudando-se uns aos outros. Também se dedicaram às pesagens dos ingredientes para fazer mais Chá “Os Maias” requer a junção de 7 ingredientes (calêndula; alecrim; anis estrelado; casca de laranja, carqueja; capuchinha e canela), pelo que era necessário uma atenção redobrada tanto no peso, porque nem todos tinham as mesmas gramas, como em não repetir ingredientes, pelo que havia sempre uma dupla verificação entre os eles.

Realização de tarefas pedidas

Em relação à execução das tarefas pedidas, quando se empenham e focam num objetivo, os alunos conseguem elaborar a tarefa corretamente, são elogiados e estimulados a fazer melhor, são recompensados como forma de os motivar para continuarem a trabalhar. Esta recompensa traduz-se em grande parte do tempo nas

atividades que os alunos gostam de fazer, como jogar no *tablet*, jogar as cartas/damas, estar no computador na sala a ver as redes sociais, ouvir música, etc. No que diz respeito às atividades de jardinagem realizadas no Viveiro Municipal- crivar a terra para os vasos, colheita das flores para secagem, arrancar ervas daninhas, encher os vasos, foi possível perceber que os alunos e após alguma orientação, efetuam devidamente e com destreza as tarefas que lhes foram sendo dadas, sabendo previamente qual o material necessário para cada uma delas e o seu devido lugar na sala, após a sua utilização.

Durante a confeitura das bolachas (Dia do Pai, o X Encontros de Educação Especial e projeto Ler+Jovem) na realização das tarefas que iam sendo pedidas como medir na balança os ingredientes, cortar o papel vegetal à medida do tabuleiro, passar a massa com o rolo, cortar a massa com o molde da bolacha, entre outras. A professora pedia que certos alunos estivessem envolvidos naquelas tarefas, não como uma distinção negativa, mas como uma distinção daqueles que poderiam ter mais competência em executar aquela tarefa específica e mais satisfação em realizá-la.

No que diz respeito às tarefas pedidas e concretizadas, notou-se uma evolução tanto por parte dos professores, como do período de observação, na sua realização, nomeadamente através da confeitura das bolachas (bater os ovos, estender a massa, cortar a massa com os moldes). Foi dado destaque a dois alunos, a pedido da professora, para ficarem na sala, devido ao bom desempenho na execução da tarefa do dia anterior, sendo assim também uma forma de reconhecimento para com estes alunos.

Valores

Foi possível constatar que este grupo de alunos conhece e sabe estabelecer o respeito pelo outro, no decorrer da aula de Comunicação com a revisão dos estilos de comunicação (assertivo, passivo, agressivo), conforme os exemplos que eram dados os alunos respondiam corretamente, mostrando que sabem distinguir entre uma atitude mais correta que outra.

Interação

Na relação que se estabelece com os professores é notória a confiança que existe entre aluno e professor e um à vontade em falar do quotidiano diário, o que fazem no

meio familiar e quais as suas preocupações, etc. É possível observar que são relações de professor/aluno construídas com base em confiança e empatia, fatores que contribuem para um desenvolvimento pessoal e social dos alunos, para com os outros.

Nas idas à comunidade demonstram que sabem dirigir-se a outras pessoas de forma ordeira e educada, apesar de por vezes terem alguma dificuldade/vergonha em dizer o que querem comprar ou ao pagar.

Sentido de Responsabilidade, Atitudes e Comportamento

Ao nível das atitudes e comportamentos verificou-se que os alunos se encontravam mais agitados nas primeiras semanas de observação, mas no decorrer desse período a agitação dos alunos diminuiu. Numa das semanas anteriores à observação, aquando de uma saída à rua, um dos alunos teve um comportamento inadequado (gesto) para com a assistente operacional que os acompanhava e, como consequência, teve como castigo a proibição de mexer no *tablet* até final da semana.

Ao longo do período de observação notou-se que uma melhoria no empenho de cada aluno na elaboração das tarefas sempre que estes eram elogiados e como anteriormente foi referido, a cada melhoria são recompensados (como poderem jogar as cartas, estar no computador) pelos professores, o que é visto como algo motivador e fazendo parte do modelo educativo que é aplicado com estes jovens como forma de incentivo em ter vontade de continuar a trabalhar mais e melhor.

Numa das aulas de Atividades Defesa e Direitos e Comunicação, os alunos fizeram uma ficha sobre o comportamento adaptativo, e quando questionados mostraram ter alguma consciência daquilo que sabem fazer e admitem o que não sabem. Quando questionados sobre os diversos subpontos (respeitar as regras da cantina, saber ter maneiras à mesa, saber fazer a higiene pessoal, ter uma postura correta, saber vestir-se/despir-se sozinho, saber atravessar a estrada sozinho, ver as horas, capacidade em relacionar as horas com as atividades, conhecerem os dias da semana/meses do ano/estações do ano, aceitarem a crítica, partilharem materiais, tomar iniciativa, etc.) sabiam dizer se faziam corretamente cada atividade e identificar quais os colegas que não o faziam.

No que diz respeito à forma de estar na sala de aula e ao comportamento, algo que se constatou durante todo o período de observação foi que os alunos tentam melhorar o seu comportamento, as suas atitudes em sala de aula e fora dela. Por vezes têm conversas paralelas e de falarem alto. Exemplo disso foi quando estavam a preencher a ficha sobre comportamento adaptativo, a maioria dos alunos reconhecia que nem sempre tinham as melhores atitudes para com os outros e o melhor comportamento. Como por exemplo responder ao professor quando contrariados pelos professores ou pela assistente operacional da sala, ou quando não partilhavam algo com outro professor (num dia de chuva o professor de música precisava de um chapéu e uma das alunas não quis emprestar o seu) demonstrando assim uma capacidade auto avaliativa sobre si mesmos.

5.1.2 Dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas aos Encarregados de Educação

O questionário efetuado aos Encarregados de Educação é constituído por 5 grupos de questões, no entanto serão apresentados apenas os resultados referentes ao grupo Sobre o BioAromas, Antes do Projeto BioAromas e Depois do Projeto BioAromas, que serão reforçados com a informação retirada das entrevistas²⁰.

No gráfico 1 está representado o tempo que cada aluno se encontra na escola, isto é, há quantos anos entrou para a escola Pedro da Fonseca, há quanto tempo faz parte do projeto e que idade tinha quando foi para o projeto. É possível verificar que existem dois alunos que fazem parte do projeto desde que foi implementado criado, há 7 anos. De acordo com a opinião de um dos professores, um destes alunos- o mais velho e que apresenta problemas mais graves, tem evoluído progressivamente.

²⁰ Ver Anexo 11

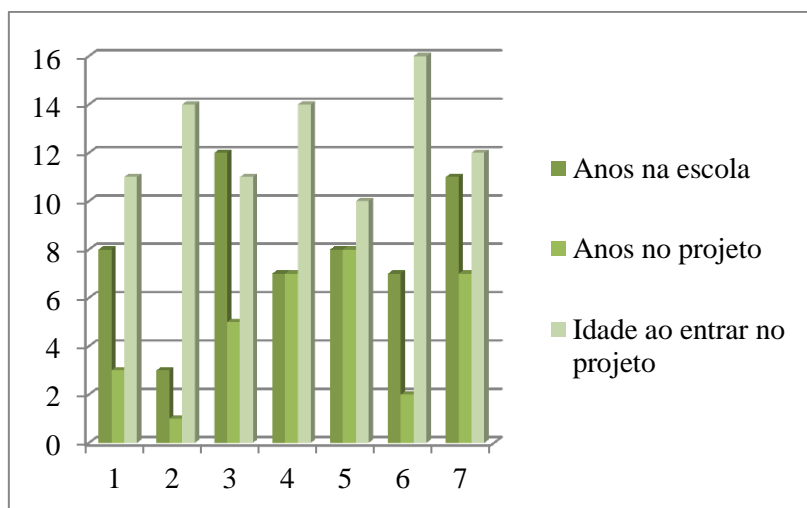


Gráfico 1-Tempo do/a aluno/a na escola e no projeto

O gráfico 2 e 2.1 apresenta o desenvolvimento escolar dos educandos **antes** e **depois** da sua integração no projeto BioAromas. Neste contexto, entendeu-se por desenvolvimento escolar, a classificação das notas finais do/da educando/a no final de cada período letivo. Na perspectiva de grande maioria dos encarregados de educação, os educandos apresentavam um desenvolvimento satisfatório antes de fazer parte do projeto.

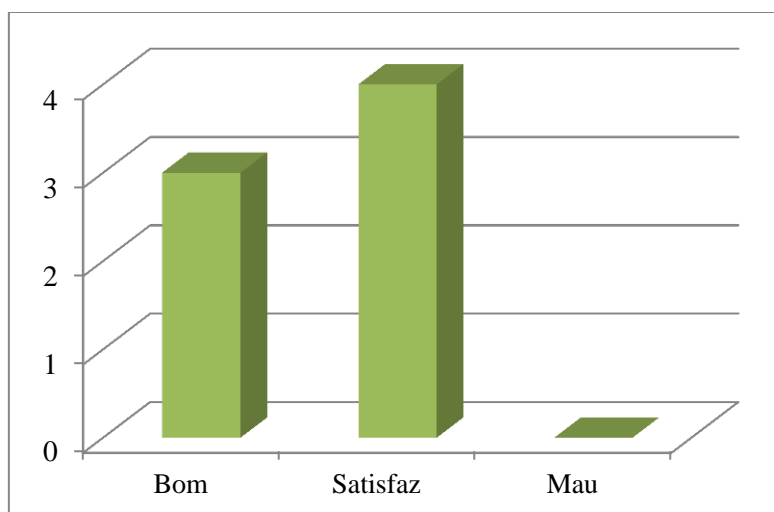


Gráfico 2-Desenvolvimento escolar do/a aluno **antes** de integrarem o projeto

O gráfico 2.1 demonstra a evolução do desenvolvimento escolar que os alunos tiveram após a sua integração no projeto. Foi possível constatar que houve uma evolução positiva no desenvolvimento de todos os educandos, dos encarregados de

educação entrevistados, estes reforçaram que os seus educandos melhoraram em respeito às notas escolares.

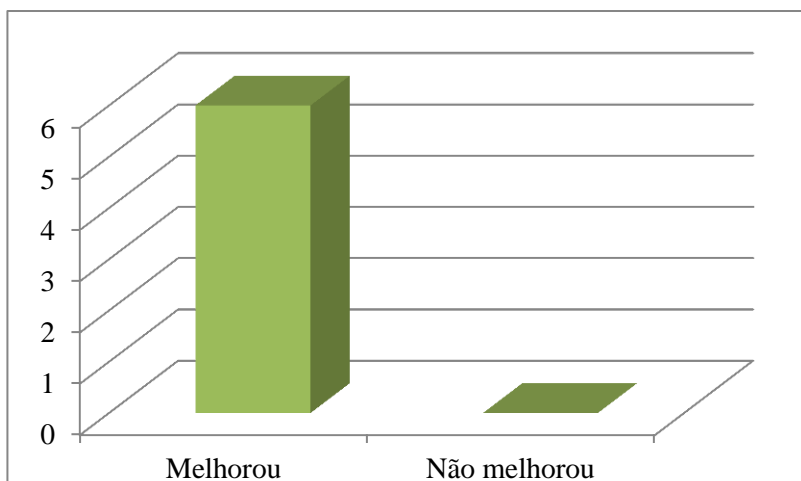


Gráfico 2.1-Desenvolvimento escolar do/a aluno **depois** de integrarem o projeto

No gráfico 3 e 3.1 é apresentado o comportamento escolar dos educandos **antes** e **depois** da integração no projeto BioAromas. Neste ponto entendeu-se por comportamento escolar a forma como o aluno se comporta em meio escolar e como se relaciona com o outro. Do ponto de vista dos encarregados de educação, os seus educandos apresentam um comportamento satisfatório antes de fazerem parte do projeto.

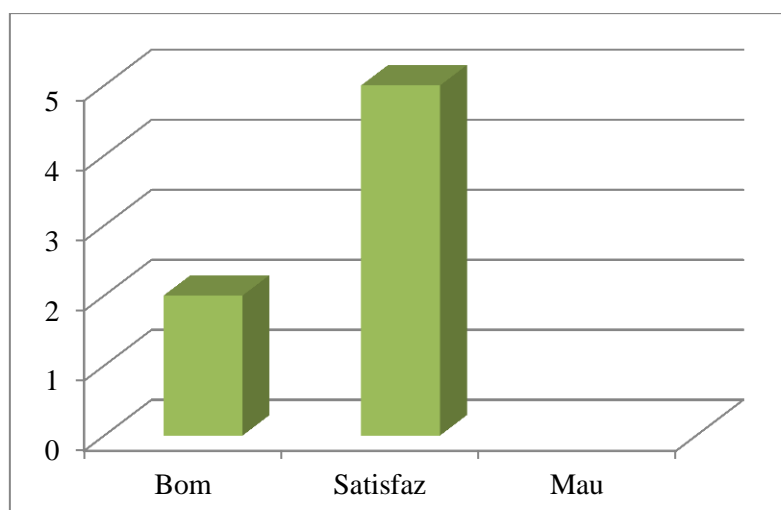


Gráfico 3-Comportamento escolar do/a aluno **antes** de integrarem o projeto

O gráfico 3.1 vem mostrar que após integrarem o projeto, os educandos melhoraram o seu comportamento escolar. Nas entrevistas realizadas os encarregados de educação comprovaram que fazer parte do BioAromas permitiu que os seus educandos tivessem melhorado o seu comportamento, nomeadamente passaram a ser pessoas mais calmas.

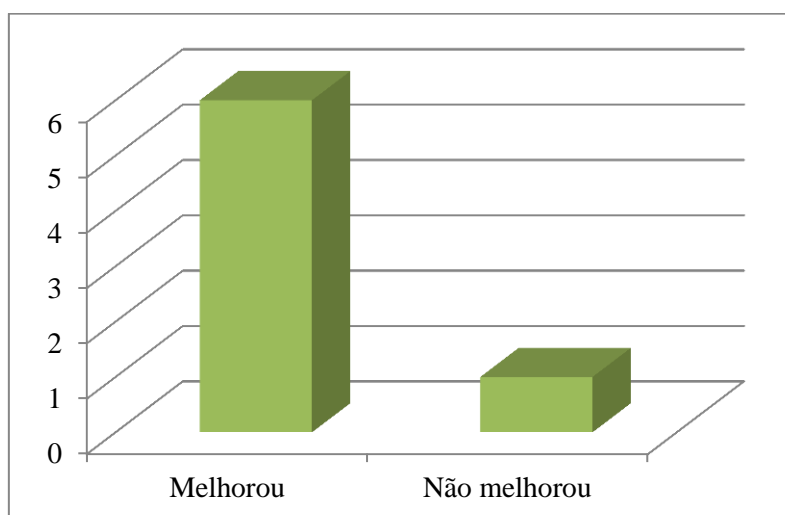


Gráfico 3.1-Comportamento escolar do/a aluno **depois** de integrarem o projeto

O gráfico 4 diz respeito às idas dos E.E à escola pelo “mau comportamento” do seu educando. Como houve uma resposta em branco nesta questão, não foi possível comprovar se o E.E que dizia que ia a escola antes, deixou de facto de ir à escola. Desta forma não é possível tirar conclusões quanto aos E.E que realmente deixaram de ir à escola pelo mau comportamento dos educandos.

Este facto pode dever-se a uma má compreensão na leitura dos pais sobre a questão, não é possível perceber se os outros pais deixaram realmente de ir à escola pelos maus comportamento dos seus educandos. Posto isto, foi possível chegar à conclusão de que a única pessoa que ia de facto à escola deixou de ir, representando uma melhoria.

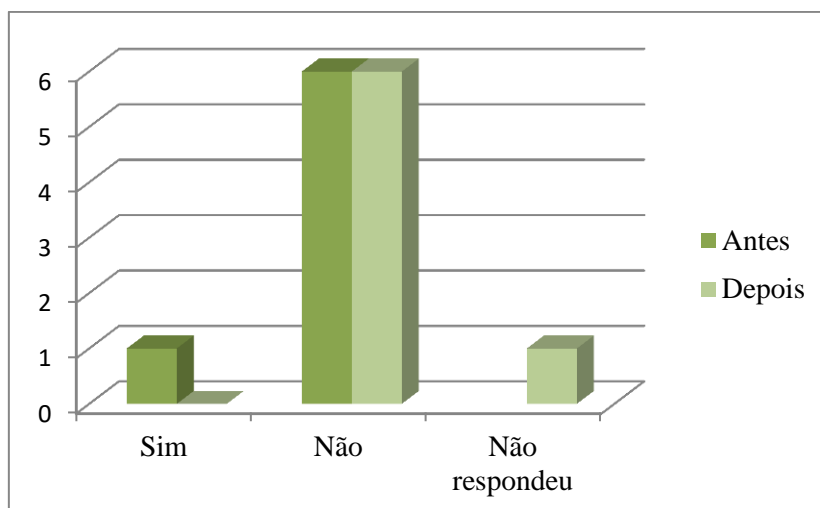


Gráfico 4-Ida dos E.E. à escola pelo mau comportamento do/a educando

Na tabela 2 é possível verificar que antes do ingresso no projeto BioAromas, os alunos ajudavam os pais nas mais diversas tarefas domésticas dentro e fora de casa, algo incutido pelos pais como forma de aprendizagem e de responsabilidade para com o espaço em que habitam e convivem com os familiares e que deve ser cuidado. Depois da integração no projeto, para além de manterem as mesmas tarefas, pelo menos 3 alunos passaram a ajudar mais os pais.

Tarefas Domésticas		
Tarefas	Antes do BioAromas	Depois do BioAromas
Pôr a mesa para as refeições	7	7
Limpar o pó	3	3
Apanhar a roupa	5	5
Estender a roupa	4	4
Lavar a loiça	5	5
Arrumar o quarto	5	5
Fazer a cama	1	2
Apanhar pinhas	1	1
Ajudar na agricultura	1	1
Ir à lenha	1	1
Varrer o chão	0	1
Ajudar a fazer as refeições	0	1

Tabela 2-Tarefas Domésticas realizadas pelo aluno **antes** e **depois** de integrar o projeto

Pela tabela 3, observa-se que a maioria dos alunos para além de manterem as atividades que tinham antes do projeto, deram início a novas atividades nos tempos livres. Nas tarefas fora de casa estão os cuidados com a horta e o tratar/cuidar dos animais que a família tenha.

Atividades nos Tempos Livres		
Atividades	Antes do BioAromas	Depois do BioAromas
Estar em Casa	6	5
Idas ao cinema	1	2
Idas à biblioteca	2	2
Idas ao jardim	2	2
Leitura de livros	2	2
Tarefas fora de casa	5	4
Anda de bicicleta	0	1
Aulas de piano	0	1
Estar no minimercado	0	1

Tabela 3-Atividades de tempo livre realizadas pelo aluno **antes** e **depois** de integrar o projeto

Analisando os números de ambas as tabelas e tendo como confirmação as entrevistas, o BioAromas não só contribuiu para que os alunos ajudassem mais os pais nas tarefas diárias em casa, como reforçou as que já faziam. Ou seja, há um incentivo e um reforço por parte dos professores e E.E para que os alunos/educandos continuem a fazer mais e melhor, para um dia não seja preciso que os pais estejam sempre a auxiliar ou como diz um E.E. na entrevista “em casa tenho de andar sempre atrás dela.”

No que diz respeito ao grupo de questões Sobre os BioAromas, as mesmas incidiram sobre o conhecimento que os E.E têm do projeto e de que forma este contribui para a aprendizagem dos seus educandos.

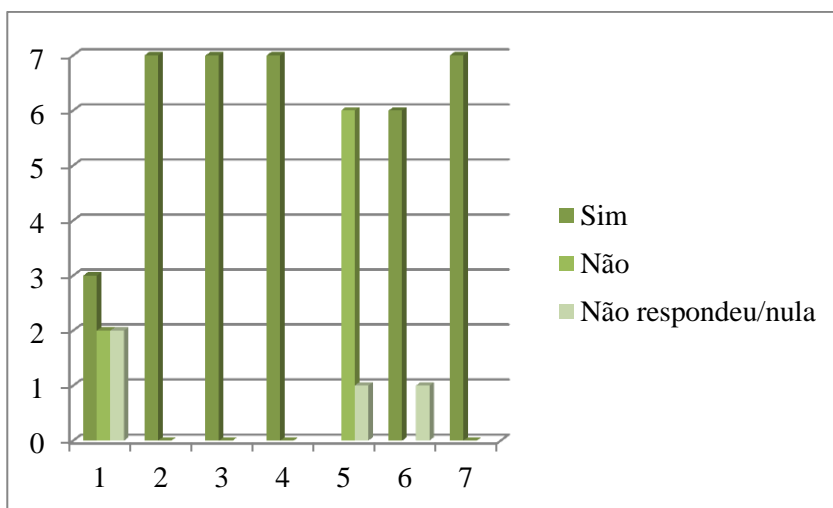


Gráfico 5- Sobre o BioAromas

Dos 7 E.E. inquiridos 3 responderam que participaram na criação do projeto (embora não tenham sabido explicitar de que forma), sendo que quanto à forma como o projeto funciona e as tarefas que vão sendo realizadas com os alunos, todos estão familiarizados com o BioAromas. Sendo os pais/encarregados de educação parceiros do mesmo, também participam, acompanhando os educandos nas visitas de estudo, ou contribuindo para festas e eventos (por exemplo nos X Encontros de Educação Especial, nas Feiras do Município).

Quando à importância do Projeto no desenvolvimento escolar dos educandos, os E.E reconhecem a sua relevância uma vez que ajuda os seus educandos a serem mais autónomos, no seu desenvolvimento como pessoas, a terem mais responsabilidade e a criarem hábitos de trabalho através do aprender fazendo.

Análise

Apesar dos resultados positivos que foram sendo retirados ao longo deste estudo, é importante referir que, e tendo em conta a perspetiva dos professores, uma das limitações do projeto neste momento é a falta de apoio dos estagiários da ESA-IPCB e do tempo de apoio com os serviços de Psicologia terem sido ajustados. No entanto, do ponto de vista dos E.E não existe qualquer tipo de limite ou dificuldade no progresso do projeto.

Num primeiro ponto foi possível verificar que ao longo de período de observação, ocorreu uma evolução no grupo BioAromas, na forma como trabalhavam individualmente e em grupo, mostrando empenho e dedicação na realização autónoma de um determinado exercício e de se autocorrigirem. Nas saídas de campo, os alunos foram capazes de executar a tarefa (apanhar as flores, trocar uma planta no canteiro, etc.) sem ser necessário uma constante supervisão de um dos professores. Tendo como exemplo de trabalho de equipa e de realização de tarefas pedidas temos a elaboração do chá “Os Maias”, que requeria um número elevado de ingredientes (anis estrelado, capuchinha, casca de laranja, canela, calêndula, alecrim e carqueja) cada um com um determinado peso, sendo ainda necessário cortar a casca de laranja e os paus de canela. Após a exemplificação dos professores, os alunos dedicaram-se à sua pesagem, corte e ensacamento, não só de uma forma individual, mas em equipa também, como sendo uma forma de supervisão entre eles, fator que também acontecia na confeção das bolachas através da sua pesagem e vigilância enquanto estavam na cozedura. Apesar de ser necessário uma supervisão dos professores denotou-se que os alunos quando estavam a executar a sua tarefa demonstravam a autonomia e segurança de que são capazes.

Sobre os Valores e Interação, os alunos demonstram um sentido de respeito e capacidade em interagir com o outro, sendo capazes também de criar empatia. Este facto é possível de comprovar com as horas de intervalos em que estão com os colegas de turma, nas idas às lojas das comunidades sempre que é necessário. No decorrer da visita de estudo os alunos conviveram de uma forma positiva com os alunos que vieram da ESA-IPCB, tendo sido possível verificar que criaram laços de confiança e de amizade. Os próprios E.E. confirmam em como o BioAromas alterou a forma de estar dos seus educandos.

Por último, sobre a Responsabilidade, Atitudes e Comportamentos, um dos alunos tem de tomar uma medicação que se encontra na sala de aula, pelo que todos os dias sem qualquer aviso dos professores ou da assistente operacional, este aluno sabe que tem de tomar a medicação, tendo inclusive o cuidado de avisar sempre que está a terminar. Existe também um sentido de responsabilidade e de autonomia quando mexem em materiais que requerem um cuidado extra como tesouras de podar, enxadas,

máquina que sela os sacos de chá. Ainda no que diz respeito às atitudes e comportamentos foi possível constatar que há alunos que sabem reconhecer quando agiram bem ou não para com o outro, mas também alunos que não têm essa capacidade, mesmo quando o aviso vem por parte dos professores. Uma vez que a maioria das atividades era elaborada em ambiente de sala de aula, para Correia (2008) as atitudes, valores e certezas que decorrem neste espaço fazem parte da filosofia inclusiva, baseando-se nas tomadas de decisões e na mudança que esta filosofia pretende.

O BioAromas tem contribuído de uma forma positiva para a evolução dos 7 alunos, fato comprovado pelos E.E. que foram entrevistados. Depois da integração no BioAromas, o comportamento escolar melhorou, do ponto de vista valorativo e relacional, estes alunos passaram de atitudes agressivas para atitudes mais calmas e a conviver mais com as pessoas, os resultados escolares melhoraram, passaram a ajudar mais nas tarefas domésticas e a ter mais atividades nos tempos livres, o que demonstra uma confiança por parte dos pais em relação aos seus educandos. Como dois destes educandos, cujos E.E foram entrevistados, encontram-se com a medida PIT e deslocam-se frequentemente até à Santa Casa da Misericórdia, há um feedback por parte dos funcionários que lidam com eles, contando aos E.E. que eles ajudam nas tarefas e que gostam de estar ali para ajudar.

Este desenvolvimento do processo de autonomização destes jovens, o vínculo de colaboração com instituições da comunidade é fruto de um trabalho de equipa entre escola-família-comunidade, ou seja, para que estes alunos possam desenvolver as suas competências pessoais e sociais para além do espaço escola e que contam com o apoio do outro, deve existir uma colaboração e cooperação entre todos, “a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade.” (Correia, 2008, p.51), mas também deve estimular a participação dos pais. A colaboração entre escola-família, segundo Correia (2008), faz parte do processo de implementação do modelo inclusivo, pelo que, a família também deve ser considerada um membro importante não só no trabalho de equipa, mas também nas tomadas de decisão.

Tendo em conta que existem alunos que fazem parte do projeto desde o início é notório o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelos professores que também reconhecem que estes têm evoluído na sua autonomia. Mas o que contribuí também para

esta evolução é o facto de os 7 alunos estarem integrados nas turmas regulares, o que leva a que haja um trabalho de equipa entre os professores de educação especial e os professores da turma regular. Estes trocam informações relevantes entre si sobre as NEE de cada aluno, executando abordagens que permitam que estes jovens possam trabalhar e aprender em conjunto, desta forma é possível “promover comportamentos de interação social entre todos os alunos” e assim permitir que os alunos com NEE sintam que estão inseridos “na turma e...parte de uma comunidade.” (Correia, 2013, p.99).

Este projeto funciona com base no trabalho que é desenvolvido por professores de educação especial, por pais, por professores de turmas regulares, grupo diretivo escolar e por todos os outros parceiros (Câmara Municipal, Viveiro), por uma assistente operacional que está diariamente na sala B4 e acompanha todos os dias este grupo de alunos, mas que é também desenvolvido pelos alunos do BioAromas e pelos alunos das turmas regulares, ainda que possamos dizer de uma forma indireta. É um projeto onde há uma aprendizagem mútua e uma cooperação dentro e fora da sala B4. Na perspetiva de Johnson & Johnson (1999) (in Correia, 2013), para uma aprendizagem em cooperação, quando aplicada num grupo heterogéneo de crianças ou jovens que permita o desenvolvimento de interações entre alunos, cabe ao professor ter em conta os seguintes parâmetros: A) Em primeiro lugar este grupo de alunos deve atingir um propósito em comum sobre a forma como a tarefa se irá resolver e qual o seu resultado; B) de seguida, devem ter competências que lhes permitam concluir a tarefa; C) desta forma e caso o resultado atingido esteja correto, um dos alunos deve ser capaz de explicar ao professor como resolveram a tarefa; D) posteriormente este tipo de aprendizagem invoca os “princípios de colaboração” (Correia, 2013, p.106) que se traduz no apoio entre os alunos e o empenho dos mesmos no trabalho de grupo; E) por último, cabe ao professor a tarefa de avaliar, bem como assegurar que os alunos façam uma autoavaliação e reflitam sobre o trabalho que foram desenvolvendo, para que numa outra oportunidade a tarefa/trabalho que efetuam sejam mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e os professores querem que os seus filhos ou os seus alunos tenham sucesso pessoal e acadêmico, que lhes permita pertencer a um lugar na sociedade. Para tal, e de acordo com Correia (2008) a educação que estes alunos recebem visa prepará-los para que possam fazer parte da sociedade, através de uma participação ativa, salientando que uma das preocupações do país passa por realizar “um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos.” (Correia, 2008, p. 81).

Desta forma, o mesmo autor mostra como é importante que haja uma comunidade coesa com um olhar educacional, pressupondo que todas as crianças e jovens com NEE, ou não, sejam respeitadas e que seja possível cada um alcançar as suas potencialidades num ambiente que possibilite “o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas realizações e do respeito mútuo.” (Correia, 2008, p.46).

O projeto que aqui foi apresentado além de ser um projeto escolar é também um projeto familiar, o que nos demonstra o quanto é importante o papel da família e na ligação que deve existir entre Encarregados de Educação e escola. Esta ligação que, na maioria das vezes, se traduz na comunicação, deve demonstrar que existe uma “ procura de um sentido comum, respeito mútuo e desejo de negociar com todos os membros da comunidade educativa” (Planeamento, 2000, p.21). Porém, e porque nem todas as famílias (Encarregados de Educação) têm as mesmas habilitações literárias, esta comunicação deve ser adequada e explicativa para cada tipo de família.

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é importante para que saibam o trabalho que é desenvolvido e assim tenham uma maior consciencialização sobre a sua participação na educação do filho com NEE, é importante que se mantenha a parceria entre família e escola, nomeadamente com os professores, uma vez que também os pais são os elementos fundamentais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção, como já foi referido. Pelo que, e de acordo com Correia (1999, p.147), os pais devem assumir o papel de “co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos”, para que seja dada uma continuidade do trabalho que os professores vão desenvolvendo com eles

ao longo de período escolar, de forma a continuar a ajudar nas tarefas domésticas, nas compras e na confeção das refeições.

Relembrando o ideal de existir uma escola inclusiva, ou uma educação para todos, como pretende a Declaração de Salamanca, a educação destes jovens não pode ser desenvolvida de uma forma isolada, não podem ser colocados à parte. Neste caso, em particular este grupo de 7 alunos com NEE, encontram-se integrados nas turmas regulares e têm aulas normais do currículo escolar com os restantes colegas de turma, correspondentes ao seu ano escolar, o que demonstra como esta escola permite o desenvolvimento das capacidades destes alunos, valorizando-os, incentivando à participação do grupo nas mais variadas atividades escolares, como foi o caso do Projeto Ler +, construindo uma solidariedade entre todos e um espírito de equipa, em vez de “individualismo e do espírito de competição” (Curricular, 2009, p.19).

Estando estes jovens em preparação para uma vida pós-escolar e sabendo que a transição é tida como um processo multidimensional, que vai sendo construído no decorrer do tempo, com o propósito de ter uma independência pessoal, com projetos de vida, e uma vida profissional, assim como uma participação ativa na sociedade, o processo de transição dos jovens com NEE é um “processo formativo em que, gradualmente, possa ir alcançando alguns objetivos intermédios e identificar-se com as diferentes etapas de vida a vai estando sujeito” (Ferreira, 2012:58), indo ao encontro aos objetivos do BioAromas.

Segundo Alves (2009b in Antunes, 2012) o principal objetivo dos programas de TVA dos jovens com NEE passa por transmitir ideias de responsabilidade e de autonomia como mecanismo de despiste vocacional para que alguns alunos possam encontrar, através das atividades que vão desenvolvendo (como o gosto pela jardinagem, pastelaria, etc.), um interesse ou uma motivação que os faça continuar a estudar. Apesar do objetivo destes programas ser a empregabilidade dos alunos com NEE, após a saída da escola e a menos que haja uma relação muito estreita entre pais/professores com a comunidade e se mantenha o contacto, é difícil saber se estes alunos conseguem de facto arranjar trabalho. Assim e uma vez que a transição para a vida pós-escolar é um tema que necessita de mais estudos empíricos seria interessante e de importância, neste caso em concreto, saber se os alunos que neste momento se

encontram no 12º ano conseguiram um emprego, ou realizaram outro tipo de projetos, nos dois anos seguintes ao saírem da escola e ver como decorreu a evolução dos alunos que neste momento se encontram nos 7 e 8º ano quando estivessem no 11º/12º ano. Esta avaliação de impacte permitiria fundamentar recomendações relevantes para a adaptação de políticas educativas e para o (re) delineamento de projetos escolares que tenham em conta a pluralidade dos processos de ensino-aprendizagem e as características ou necessidades dos educandos.

Em modo conclusivo, há que salientar o trabalho que é desenvolvido com estes jovens; um trabalho que deve ser divulgado para que outras escolas do país vejam como é possível ter ideias inovadoras e empreendedoras e como é possível trabalhar e aprender com jovens com necessidades educativas especiais.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, " *Caminhos para as escolas inclusivas*" (pp. 11-31). Instituto de Inovação Educacional.

André, I., & Abreu, A. (2006). "Dimensões e Espaços da Inovação Social"-Finisterra, XLI, 81. pp. 121-141.

Antunes, E. B. (2012). "*Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimento*". Dissertação de Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor , Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco. (Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1614/4/O%20impacto%20do%20PIT%20na%20QV%20de%20uma%20Jovem%20com%20DID.pdf>) Consultado a 13/05/2015

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais- Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação- Ministério da Educação.(Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63156/2/81519.pdf>) Consultado a 14/07/2016

Baker, B. L., & Brightman, J. A. (2009). "*Passos para a Aunomia- Ensinar actividades diárias a crianças com necessidades educativas especiais*". Instituto Piaget.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). "*Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*". Porto Editora.

Brandão, M. T., & Ferreira, M. (Outubro-Dezembro de 2013). "Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil". *Inclusão na educação infantil*, pp. 487-502. (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000400002&script=sci_arttext) Consultado a 07/06/2015

Campos, A. P. (2012). "*A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo*". Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

(Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2561/1/AnaPaulaCampos.pdf>) Consultado a 13/05/2015

Ciência, D. G. (2016). *Necessidades Especiais de Educação - Crianças e Alunos. Estatísticas Oficiais*.(Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=622&fileName=D_GEEC_DSEE_DEEBS_2016_NEE2.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=622&fileName=D_GEEC_DSEE_DEEBS_2016_NEE2.pdf)) Consultado a 08/09/2016

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *"A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE- Considerações para uma educação de sucesso"*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *"Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores"* (2ª edição ampliada ed.). Porto Editora.

Correia, S. (2011). *"A relação escola/família na educação de crianças com NEE na perspectiva de pais e professores"*. Dissertação de Mestre em Ciências da Educação-Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. (Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1490/Sonia%20Correia.pdf.pdf?sequence=1>) Consultado a 26/04/2016

Curricular, D. G. (sem data). *"Avaliação e Intervenção na Área das NEE"*. Ministério da Educação. (Disponível em: <http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf>) Consultado 04/06/2015

Curricular, M. d.-D.-G. (sem data). *Transição para a Vida Adulta- Jovens com Necessidades Educativas Especiais* (Vol. Nº1). Coleção Apoios Educativos.

Curricular, D.-G. d. (2009). *"Desenvolvimento da Educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009"*. (Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf) Consultado a 31/07/2016

Dees, J. G. (30 de Maio de 2001). "*O Significado do Empreendedorismo Social*"- versão revista e reformulada.

Felizardo, S. M. (2010). "Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais". *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 1-11. (Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/525/1/Felizardo%2c%20SMAS%20%282010%29.%20Perspectivas%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais.pdf>) Consultado a 13/05/2015

Ferreira, S. S. (2012). "*Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*" (2ª ed.). Psicossoma.

Fragoso, M. F., & Casal, J. (Julho-Setembro de 2012). Representações sociais de professores de educação infantil. "*Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*", pp. 527-546. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf>) Consultado a 13/05/2015

Franco, V., Riço, M. C., & Galésio, M. (2002). "Inclusão e construção de contextos inclusivos". In M. Patricio, *Globalização e Diversidade- E escola cultural, uma resposta* (pp. 1-9). Porto Editora. (Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fhome.uevora.pt%2F%257Evfranco%2FINC.doc>) Consultado a 27/07/2015

Gonçalves, M., & Simões, C. (2009-2010). "Práticas de Intervenção Precoce na Infância- As Necessidades das Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais". *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, pp. 157-174. (Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9119/1/gestaodesenvolvimento17_18_157.pdf) Consultado a 13/05/2015

Henriques, J. C. (2012). "*A Inclusão de Crianças com Necessidades Especiais no 1º Ciclo*". Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. (Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2598/1/JulietaHenriques.pdf>) Consultado a 13/05/2015

Marques, M. O. (2013). *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais-Que percepções da Escola?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-especialização em Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa, Viseu. (Disponível em

http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13580/1/OliviaMarques_DissertacaoFinal.pdf) Consultado a 13/05/2015

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (26 a 28 de Abril de 2007). "Educação para todos e sucesso de cda um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca".

Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação , 2, pp. 178-

189. (Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>) Consultado a 21/08/2015

Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica, G. p.-E. (Setembro de 1997). "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Coleção Educação Pré-Escolar. (Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf) Consultado a 30/07/2016

Nunes, C., & Amaral, I. (Abril-Maio-Junho de 2008). Revista Diversidades. *Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um processo de mudança e atitude*, N°20, pp. 4-9.

(Disponível em: http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_20.pdf) Consultado a 12/09/2016

Nunes, R. (31 de Março de 2016). Obtido em 2016, de Correio da beira serra: <http://www.correiodabeiraserra.com/familias-especiais-autor-renato-nunes/>

Nogueira, F. A., & Andrade, L. C. (Novembro de 2007). A inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho por meio de educação. pp 1-6 (Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0383.pdf>) Consultado a 12/09/2016

Planeamento, M. d.-D. (2000). A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: estratégias de envolvimento parental . (Disponível em:

<http://www.fersap.pt/images/documentos/Estrategias-de-Envolvimento-Parental.pdf>)

Consultado a 15/09/2016

Pereira, A. M. (2012). *"Um caminho para a Autonomia: Filosofia para crianças em alunos com NEE"*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-especialidade em Domínio Cognitivo-Motor- Dissertação não publicada, Instituto Superior de Beja, Escola Superior de Educação, Beja. (Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3936/1/projecto%20Ana%20Pereira.pdf>)

Consultado a 14/06/2015

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Proença-a-Nova, A. d. (15 de Setembro de 2008). *Promoção da Transição para a Vida Pós-Escolar. Projeto- Escola BioAromas*.

Reis, V. (2012). *"O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais"*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.(Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf>)

Consultado a 13/05/2015

Roso, A. (1 de Junho de 2011). Obtido em 2016, de Webinar DGE da informação ao conhecimento: <Http://webinar.dge.mec.pt/2011/06/01/trabalho-entre-pares/>

Teodoro, I. S., & António. (2006). Revista Lusófona de Educação. " *Da integração à inclusão escolar: cruzando prespetivas e conceitos*", 8, pp. 63-83. (Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>) Consultado a 26/04/2016

FONTES ELETRÓNICAS

Declaração de Salamanca: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>

Consultado a 20/07/2015

<http://especialid.blogspot.pt/2009/08/estrategias-de-intervencao-para.html> Consultado a 24/06/2015

<http://pt.slideshare.net/opapalagui/apresentao-bio-aromas-bpi> Consultado a 07/04/2015

<https://uadarque.wordpress.com/quem-somos/a-nossa-sala-2/sala-teacch/> Consultado a 26/01/2016

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986, I série, número 237- artigo 4º, artigo 16º, artigo 17º, artigo 18º

Decreto-Lei nº319 de 23 de Agosto de 1991- artigo 2º, artigo 11º

Decreto-Lei nº3 de 7 de Janeiro de 2008- artigo 1º, artigo 5º, artigo 8º, artigo 14º

Portaria nº201-C de 10 de Julho de 2015, I série, número 133-artigo 3º, artigo 5º

DOCUMENTOS

<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html#IA> Consultado a 14/05/2016

<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html> Consultado a 14/05/2016

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf Consultado a 07/05/2016

<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111> Consultado a 11/05/2016

http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Consultado a 07/05/2016

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Consultado a 07/05/2016

<http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf> Consultado a 07/05/2016

ANEXOS

Anexo 1-Pedido de autorização/colaboração à Diretora do Agrupamento de Escolas de
Proença-a-Nova-Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Economia

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova

Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca,

Avenida do Colégio, n.º 26

6150 - 401 Proença-a-Nova

Ex.^a Senhora Diretora Maria João Pereira

No âmbito do Mestrado Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, da Faculdade de Economia, em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, venho solicitar a vossa colaboração para realizar um estudo de caso sobre o projeto Escola BioAromas da vossa escola, para o trabalho final do Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria Pinto Albuquerque.

Este estudo tem por objetivos compreender o processo de autonomização e o seu impacto na vida de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, através do projeto BioAromas. Desta forma, e tendo em conta o contributo que este tipo de projeto tem nas boas práticas para com estas crianças e jovens, e como estratégia de intervenção e de inclusão social, pretende-se em contexto de sala de aula, observar, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que se encontram abrangidos pelo projeto BioAromas, de acordo com a disponibilidade da escola, assim como o impacto que tem na vida destes após terminarem o ensino.

Sendo este um estudo cujo único propósito é a investigação académica, e uma vez que pode envolver a participação de menores de idade, é desde já assegurado a ética deste estudo quanto a confidencialidade dos menores e dos pais. Será ainda necessário o devido consentimento informado dos pais e que caso não autorizem a participação dos seus filhos/educandos, a sua vontade será respeitada.

A duração deste estudo é de 10 meses (início em Setembro e entrega final a Julho), sendo que a parte prática prevê a duração de 3 a 4 meses (de Fevereiro até Maio/Junho).

Desde já agradeço a vossa disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

(Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida)

Anexo 2- Novo pedido de autorização/colaboração à Diretora do Agrupamento de
Escolas de Proença-a-Nova-Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca

Pedido de autorização para realização de estudo de caso sobre o projeto BioAromas

No âmbito do Mestrado Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, da Faculdade de Economia, em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, venho solicitar a vossa autorização e colaboração para realizar um estudo de caso sobre o projeto Escola BioAromas da Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, para o trabalho final do Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria Pinto Albuquerque.

Este estudo centra-se unicamente no BioAromas, a observação que se pretende em contexto de sala de aula é uma observação não participante, estando esta delimitada no período de tempo a estipular, para uma compreensão das dinâmicas e das estratégias de aprendizagem, assim como o impacto que tem na vida destes após terminarem o ensino e não cada uma das pessoas envolvidas.

Sendo este um estudo cujo único propósito é a investigação académica, e uma vez que pode envolver a participação de menores de idade, é desde já assegurado a ética deste estudo, assim como a confidencialidade dos menores e dos pais.

Grata pela vossa atenção e agradeço a vossa colaboração, os meus melhores cumprimentos.

Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida

Anexo 3-Guia de Observação

Idas ao exterior-Viveiro Municipal		10:30/12:00	14:00/16:00	10:30/12:00	
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Jardinagem (!!) 					

Atividades Manuais (*)

Realizar trabalhos em madeira: - Lixar – Colar - Pregar - Medir em centímetros com régua ou fita métrica - Pintar

Realizar trabalhos com tecidos: - Medir - Cortar tecido com tesoura - Enfiar agulhas – Alinhavar – Coser - Coser botões

Confecção de caixas de cartão: - Medir, cortar, recortar, dobrar, colar agrafar e furar

Elaboração de pesagens com balança: - 30 gramas - 25 gramas - 10 gramas

Elaboração de sabonetes aromáticos.

Elaboração de biscoitos com ervas aromáticas.

Elaboração de rótulos para as embalagens.

Atividades de Jardinagem (!!)

Tarefas gerais: - Fazer recados dentro dos serviços - Acompanhar a equipa de trabalho.

Preparar a terra e terrenos: - Alisar a terra com enxada – Cavar - Espalhar estrume - Crivar a terra para encher vasos

Realizar operações de cultivo de plantas aromáticas e medicinais: - Encher vasos - Ajudar nas sementeiras e plantações - Mondar - Sachar - Regar com regador ou mangueira - Envasar estacas de plantas, bolbos e tubérculos - Mudar plantas de um vaso para o outro - Limpar caules,

folhas e botões secundários, com orientação - Cortar flores, com orientação - Acondicionar devidamente as flores - Cortar relva com tesoura - Arrancar ervas daninhas – Adubar

Realizar operações de colheita e armazenagem: - Arrancar ou cortar as culturas manualmente, sob orientação - Separar legumes, tubérculos e frutos segundo o tamanho e o estado - Acondicionar os produtos colhidos, em embalagens ou locais indicados - Utilizar o carro de mão.

Realizar operações de limpeza e conservação das alfaias: - Limpar as alfaias manuais - Arrumar as alfaias manuais nos respetivos locais - Limpar e arrumar o local de trabalho - Limpar e arrumar as instalações regularmente, com supervisão - Varrer as instalações, dependências interiores, passeios e arruamentos.

Anexo 4- Plano de observação mensal

Proposta de plano de observação sobre o Projeto BioAromas

Período de observação a decorrer entre Fevereiro até Maio, 3 dias por semana

Os 3 dias de observação (assinalados a verde) consistem no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos 7 alunos que se encontram na sala do BioAromas e nas deslocções ao Viveiro Municipal.

Fevereiro

seg	ter	qua	qui	sex	sáb	dom
1	2	3	4	5	6	7
8 Férias do Carnaval	9 Feriado- Carnaval	10 Férias do Carnaval	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29						

Março

seg	ter	qua	qui	sex	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21 Férias da Páscoa	22 Férias da Páscoa	23 Férias da Páscoa	24 Férias da Páscoa	25 Feriado- Sexta Feira Santa	26	27 Páscoa
28 Férias da Páscoa	29 Férias da Páscoa	30 Férias da Páscoa	31 Férias da Páscoa			

Abril

seg	ter	qua	qui	sex	sáb	dom
				1 Férias da Páscoa	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25 Feriado-Dia da Revolução	26	27	28	29	30	

Maio

seg	ter	qua	qui	sex	sáb	dom
						1 Feriado-Dia do Trabalhador
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Anexo 5- Questionários aos Encarregados de Educação

QUESTIONÁRIO

O presente questionário está integrado no estudo “*O processo de autonomização de crianças com necessidades educativas especiais*”-um estudo de caso sobre o projeto escolar BioAromas” do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, ministrado pela Faculdade de Economia e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O objetivo geral do estudo centra-se na compreensão do contributo do Projeto para a autonomização (social, pessoal e educacional) dos jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Desta forma, este questionário é dirigido aos pais e aos encarregados de educação, para que seja possível ter a vossa ponto de vista em relação ao projeto BioAromas e o impacto que tem tido na vida do (s) seu (s) educando (s). Não existem respostas corretas ou erradas e o anonimato e confidencialidade das respostas encontra-se assegurado.

Considera-se a vossa **participação de grande importância**, pelo que agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Grata pela sua colaboração,

Teresa Almeida

(Este questionário deve ser preenchido preferencialmente pelo/a Encarregado de Educação)

Identificação do/a Encarregado de Educação

1:Sexo: Feminino Masculino

2:Parentesco com a criança/ jovem: _____

3:Idade: _____

4: Estado Civil: Solteiro/a Casado/a Divorciado/a Viúvo/a

5: Escolaridade: analfabeto 4º ano 6º ano 9ºano Ensino Secundário
Ensino Superior

6: Profissão/Ocupação: _____

7: Número de filhos: _____

7.1: Número de filhos com Necessidades Educativas Especiais: _____Tipo de deficiências: _____

Identificação do educando

1:Sexo: Feminino Masculino

2:Idade: _____

3: Classe que frequenta: 7º ano 8ºano 9ºano 10ºano 11ºano 12ºano

3.1:Há quantos anos entrou para a escola? _____

3.2: Tipo e nível de deficiência: _____

4: Há quanto tempo entrou para o projeto? _____

4.1: Que idade tinha? _____

Sobre o Projeto BioAromas

1: Participou na criação do projeto BioAromas?

Sim Não

2: Conhece o projeto? (as tarefas que realizam com os alunos)

Sim Não

3: Sabe como o projeto funciona?

Sim Não

4:Participa nas atividades em que o projeto está presente? (por exemplo, nas Feiras do Município, contribui com bolos, etc.)

Sim Não

5: Na sua opinião, vê algum limite ou dificuldade ao progresso do projeto?

Sim Quais: _____ Não

6: Vê este projeto como sendo importante no desenvolvimento escolar do seu educando?

Sim Não

6.1:Porquê? _____

7: Pensa que este projeto ajuda o seu educando a ser mais autónomo e a ter uma melhor preparação para ter um emprego no futuro?

Sim Não

Antes do Projeto BioAromas-este ponto pretende saber informações antes do educando fazer parte do projeto BioAromas.

1: O seu educando ajudava nas tarefas domésticas?

Sim Não

1.1: Se sim, assinale as tarefas que realizava:

Pôr a mesa para as refeições

Limpar o pó

Apanhar a roupa

Estender a roupa

Lavar a loiça

Arrumar o quarto

Outra/s:

Quais? _____

2: Na escola, como era o comportamento do seu educando?

Bom Satisfatório Mau

2.1: Alguma vez foi chamado (a) à escola por mau comportamento do seu educando?

Sim Não

3: Como era o desenvolvimento escolar do seu educando? (Classificação das notas no final de cada período letivo)

Bom Satisfatório Mau

4: Ajudava o seu educando nos trabalhos de casa?

Sim Não

5: O que é que o seu educando fazia nos tempos livres?

Ficava em casa

Ía ao cinema

Ía à biblioteca

Ía ao jardim

Lía livros

Ajudava-o nas tarefa fora de casa (horta, tratar dos animais)

Outra/s

Quais? _____

5.1: Costumava acompanhá-lo quando saía?

Sim Não

5.1.1 Se respondeu não, porquê?

Depois do Projeto BioAromas- este ponto pretende saber informações depois do educando fazer parte do projeto BioAromas e saber a evolução que este teve.

1: O seu educando passou a ajudar mais tarefas domésticas?

Sim Não

1.1 Se respondeu sim, que novas tarefas desenvolve?
_____ Melhorou em termos de desempenho? Sim

Não

1.2 Se antes não o fazia passou a fazê-lo?

Sim Não

2: O seu educando já consegue fazer os trabalhos de casa sozinho?

Sim Não

3: Na escola o comportamento escolar do seu educando melhorou?

Sim Não

3.1 Deixou se ser chamado à escola devido a mau comportamento?

Sim Não

4: O desenvolvimento escolar teve melhorias? (Classificação das notas no final de cada período letivo melhoraram)

Sim Não

5: O seu educando mantém as mesmas atividades nos tempos livres?

Ficarem casa

Ír ao cinema

Ír à biblioteca

Ír ao jardim

Ler livros

Ajuda-o nas tarefa fora de casa (horta, tratar dos animais)

Outra/s

Quais? _____

5.1 Passou a ter novas atividades nos tempos livres?

Sim Quais? _____

Não Quais? _____

Aceitariam e estariam disponíveis para se deslocarem à escola para uma entrevista, para mais informações, no decorrer do mês de Maio?

Sim Dia: _____ Hora: _____

Não

Contatos da mestranda

Teresa Almeida

contato telefónico: 914475867

Anexo 6- Guião de Entrevista para os Encarregados de Educação

Dimensão	Indicadores	Perguntas
Familiar (Autonomia Funcional)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura Familiar • Ambiente familiar <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrutura das tarefas • Conhecimento do BioAromas • Participação no BioAromas <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceção/desenvolvimento/montorização • 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é o comportamento/forma de estar em casa? • Ajudam nas tarefas de casa? • O que conhecem do projeto? • Participaram na criação do projeto?/Participam ativamente no projeto?
Escolar (Transformação)	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação ao BioAromas • Desenvolvimento escolar • Importância do projeto • Contributo do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Viram melhorias nos seus filhos? Ao nível do comportamento, na realização de tarefas. • Encaram o projeto como sendo algo relevante na vida dos seus filhos? Vêm potencialidades ou limitações no projeto? • De que forma o projeto tem contribuído para os resultados escolares/resultados familiares (tarefas)?
Social (Impactos)	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de estar com os outros • Vida social • Mudanças na autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Depois da escola, os seus filhos convivem com os amigos? Ficam em casa? Vão ao cinema? • Notam diferenças na forma de estar com os outros? Que diferenças? •

Anexo 7- Entrevista exploratória ao professor do BioAromas sobre o desenvolvimento do projeto

Entrevista

Esta entrevista, de carácter exploratório, tem por objetivo uma recolha de informação mais concreta sobre o projeto BioAromas, para uma melhor compreensão do projeto e da sua metodologia, e para uma melhor preparação da metodologia a utilizar no decorrer deste estudo.

Identificação do entrevistado

Nome:

Idade:

Habilitação literária:

Tempo de docência:

Desenvolvimento do projeto

- Existe algum relatório de avaliação sobre o BioAromas?
- Quantos alunos já passaram pelo projeto desde que foi criado?
- Como é o ambiente em sala de aula?
- Que tipo de tarefas/atividades são realizadas nas aulas?
 - São feitas em grupo ou individualmente?
 - São readequadas às necessidades de cada aluno?
 - As tarefas são sempre feitas em sala de aula?
 - O nível de dificuldade da atividade vai evoluindo de acordo com a progressão do aluno?
- Qual o sistema de avaliação das aulas? E dos alunos?
- Quantos professores estão envolvidos diretamente no BioAromas?
- Existe algum projeto paralelo ao BioAromas para atingir os objetivos?
- Têm sentido algum tipo de entrave ou dificuldade no decorrer do projeto? Se sim, por parte de quem ou do que?
- Pretendem continuar com o projeto ou fazer alguma alteração? Por exemplo, no método de funcionamento.
- Qual o impacto que pretendem que se atinga nos alunos? Ao nível pessoal, social.
- Qual o número de alunos com NEE e o número de alunos com NEE por turma?
 - Quantos estão com a medida PIT e com a medida CEI?

Anexo 8- Entrevista exploratória à professora do BioAromas sobre a concepção e impacto do projeto

Entrevista

Esta entrevista, de caráter exploratório, tem por objetivo uma recolha de informação mais concreta sobre o projeto BioAromas, para uma melhor compreensão do projeto e da sua metodologia, e para uma melhor preparação da metodologia a utilizar no decorrer deste estudo.

Identificação do entrevistado

Nome:

Idade:

Habilitação literária:

Tempo de docência:

Conceção do projeto

- Como surgiu a ideia de criar este projeto? O que vos motivou?
- Porque optaram pelas ervas aromáticas?
- Como é que a direção da escola acolheu o BioAromas?
- Sentiram alguma dificuldade na conceção do projeto? E no decorrer da sua implementação?
- Como surgiram as parcerias com o Viveiro do Município, com a Esac-IPCB, com o Centro de Ciência Viva.
- Qual o processo de funcionamento do projeto?
 - Quais são as etapas do projeto? Como foram estabelecidas?
 - Quais os objetivos a atingir em cada etapa?
- Como estabeleceram a estrutura das aulas?
- Como integraram o BioAromas no projeto educativo da escola?

Impacto do projeto

- Dos alunos que acompanharam, sentiram mudanças ao longo do projeto?
 - Na execução das atividades
 - Na compreensão das atividades, do seu objetivo
 - Na capacidade em realizar atividades sozinhos

Qual o impacto que pretendiam que se atinga nos alunos? Ao nível pessoal, social.

Anexo 9- Consentimento Informado de participação

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida, aluna do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, ministrado pela Faculdade de Economia e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra estou a desenvolver, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Albuquerque, um estudo intitulado “*O processo de autonomização de crianças com necessidades educativas especiais*”-um estudo de caso sobre o projeto escolar BioAromas”. Com esta investigação pretende-se explorar questões sobre o impacto que este projeto causa no desenvolvimento da autonomia, assim como compreender as dinâmicas e as estratégias de aprendizagem utilizadas com este público-alvo.

Os dados a serem recolhidos serão exclusivamente para uso do estudo sendo suportado o anonimato dos envolvidos e de fidedignidade às informações prestadas.

A sua participação é voluntária e poderá retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A preencher e assinar em duplicado (um dos exemplares ficará com o investigador, o outro com o participante).

.....
Eu, _____, na qualidade de representante legal do/a menor _____, autorizo a sua participação no estudo intitulado “*O processo de autonomização de crianças com necessidades educativas especiais*”-um estudo de caso sobre o projeto escolar BioAromas” elaborado pela aluna Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida, no âmbito da dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo.

Compreendo que a sua participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão implique qualquer prejuízo para o menor.

A Responsável pelo estudo:

Nome Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida | e-mail: teresalmeida_20@hotmail.com | tel.: 914475867

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

O/A Representante Legal

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / _____

Contacto telefónico ou outro (facultativo): _____

Anexo 10- Consentimento Informado para a gravação da entrevista

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida, aluna do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, ministrado pela Faculdade de Economia e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra estou a desenvolver, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Albuquerque, um estudo intitulado “*O processo de autonomização de crianças com necessidades educativas especiais*”-um estudo de caso sobre o projeto escolar BioAromas”. Com esta investigação pretende-se explorar questões sobre o impacto que este projeto causa no desenvolvimento da autonomia, assim como compreender as dinâmicas e as estratégias de aprendizagem utilizadas com este público-alvo.

Os dados a serem recolhidos serão exclusivamente para uso do estudo sendo suportado o anonimato dos envolvidos e de fidedignidade às informações prestadas.

A sua participação é voluntária e poderá retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A preencher e assinar em duplicado (um dos exemplares ficará com o investigador, o outro com o participante).

.....
Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo intitulado “*O processo de autonomização de crianças com necessidades educativas especiais*”-um estudo de caso sobre o projeto escolar BioAromas” elaborado pela aluna Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida, no âmbito da dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo e aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre o impacto que este projeto causa no desenvolvimento da autonomia, assim como a compreensão das dinâmicas e das estratégias de aprendizagem utilizadas.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão implique qualquer prejuízo para mim.

Autorizo/Não Autorizo (riscar o que não interessa) que a entrevista seja gravada em áudio e estou informado/a que toda a informação obtida neste estudo será estritamente

confidencial, sendo garantido o anonimato em qualquer relatório ou publicação, ou junto de qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

A Responsável pelo estudo:

Nome Teresa Isabel Silva Pereira de Almeida | e-mail: teresalmeida_20@hotmail.com | tel.: 914475867

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

O/A Participante:

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

Contacto telefónico ou outro (facultativo): _____

Anexo 11- Eixos de Análise das Entrevistas feitas aos Encarregados de Educação

Eixo de Análise- Autonomização			
Dimensão	Categorias	Unidades de Contexto (extratos da entrevista)	Observações
Pessoal	Pessoal	E2: “Ela passou a ser mais responsável.”	E3:o educando passou a ser mais responsável
	Valorativa	E2:"Eu acho-a mais calma, antes tinha umas atitudes agressivas, mas agora está mais calma"	
Social	Relacional	E1:“Ela começou a dar-se mais com as pessoas, no entanto se vê alguém de fora, ela retrai-se, não quer ver as pessoas, é uma miúda muito fechada”; “agora não, agora abre-se mais com as pessoas”	E3: está mais dado com as pessoas, está mais desinibido
	Escolar	E1:"ao nível das notas conseguiu melhorar"	
	Ocupacional	E1:“Passou a varrer, a lavar a loiça, mas com ajuda”; “Em casa tenho de andar sempre atrás dela” E2: "Em casa é um bocado preguiçosa, "	

Eixo de Análise- Comportamento			
Dimensão	Categorias	Unidades de Contexto (extratos da entrevista)	Observações
Pessoal	Pessoal	E2: “Quando a contrariam ela altera-se”	
	Familiar (Irmãos)	E1: “Dá-se bem, mas aquilo às vezes...se o irmão estiver a ver televisão, ela chateio-o até se ir embora desorientado” E:2 “A irmã é mais pequena do que ela, às vezes tinha atitudes agressivas, mas não tinha noção.”	

Eixo de Análise- Participação			
Dimensão	Categorias	Unidades de Contexto (extratos da entrevista)	Observações
Individual	tarefas diárias em casa	E1: "Em casa tenho de andar sempre atrás dela" E2: "em casa é um bocado preguiçosa"; "Ela foi criada pela avó, então ajudava a avó nas tarefas do campo e nas lidas da casa, menos na cozinha"	
Coletiva	tarefas na comunidade	E1: "se eu lhe pedir para ir à loja, ela vai, mas quando lá chega, esquece-se do que era." E2: "na Santa Casa ela é mais trabalhadora, gostam muito dela, dizem que ajuda muito, que é trabalhadora"; "Se lhe pedir para ir às compras ela vai... aqui com eles ela também vai, por isso...."	

