

ILÍDIO PINTO DA FONTOURA

**INCLUINDO OS “EXCLUÍDOS”. PREPARAÇÃO PARA A
VIDA ACTIVA**



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

2010

ILÍDIO PINTO DA FONTOURA

**INCLUINDO OS “EXCLUÍDOS”: PREPARAÇÃO PARA A
VIDA ACTIVA**

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante
D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre em Educação
Especial**

**Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor
António Vieira Ferreira, Universidade Portucalense**

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

2010

AGRADECIMENTOS

Ficarmos eternamente gratos não seria o suficiente, por isso, teremos de reconhecer algumas pessoas especiais, que nos acompanharam ao longo deste mestrado.

Este trabalho foi conduzido e realizado sob a direcção do Professor Doutor António Vieira Ferreira, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e do Departamento de Ciências da Educação e do Património. No decurso das nossas investigações e nas nossas hesitações fomos guiados pelos seus conselhos e muito ajudados pelos seus encorajamentos.

Que ele possa encontrar aqui a expressão da nossa profunda gratidão.

Ao José Teixeira nosso amigo que nos “empurrou” para esta caminhada e nos acompanhou desde o início disponibilizando sempre ajuda e dando ânimo para que a chama se mantivesse sempre viva.

Ao Valdemar Chaves, nosso amigo de longa data, pelo apoio que nos deu ao longo deste percurso.

À minha esposa Edite e filhos, Susana Catarina e Bruno Filipe, por toda a sua paciência e compreensão nos processos em que nos vamos envolvendo.

À Universidade Portucalense Infante D. Henrique, pela oportunidade que nos concedeu, de frequentar o Mestrado em Educação Especial.

RESUMO

A integração educativa de crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais foi, sem lugar para dúvidas, uma das inovações pedagógicas mais radicais e frutíferas das últimas décadas. Porém, nunca será demais recordar que as famílias de muitas destas crianças foram as iniciadoras deste movimento, ao qual se juntaram um grupo cada vez mais numeroso de profissionais e investigadores e, finalmente, os responsáveis políticos.

O degrau mais emblemático desta história recente e inacabada foi dado por Warnock (1978). Através do seu relatório, o investigador consagrou o novo conceito de Necessidades Educativas Especiais e o seu valor implícito da igualdade na diferença (igualdade nos direitos e fins, diferença dos processos e recursos para alcançar aqueles), a importância da intervenção precoce e dos serviços de orientação e de apoio à integração laboral, as novas orientações para a formação de professores nesta área, e a reorientação da escolarização de forma a se poder executar a transição da escola para o trabalho. Isto porque, o acesso ao trabalho foi, e é hoje em dia, uma meta e um objectivo comum dos homens, pois é um dos instrumentos mais importantes de integração das pessoas na sociedade, já que é fundamental para se ser livre, independente e autónomo. Dito de outra forma, a actividade laboral é a chave indispensável para aceder aos bens e serviços derivados de uma sociedade desenvolvida e para beneficiar do sistema de protecção social.

Logo, a escola será importantíssima no desenvolvimento de procedimentos que garantam a igualdade de oportunidades e ajudem as pessoas com Necessidades Educativas Especiais a superar as dificuldades de acesso ao mercado laboral.

Palavras Chave: Igualdade na diferença; Integração educativa; Transição da escola para o trabalho; Integração laboral.

ABSTRACT

The educational integration of children with Special Educational Needs was without any doubt, one of the more radical and positive pedagogical innovations in decades. But it will never be too much to remember and reinforce that the families of many of these children were the initiators of this movement, which gathered an increasingly large group of professionals and researchers and lastly the politicians responsible for the educational system and politics. .

The most emblematic step of this recent and unfinished history was given by Warnock (1978). Through his report, the researcher established the new concept of Special Educational Needs and its implied value of equality in difference (equality in rights and purposes, however difference in the processes and resources to achieve those once they must be adequately adapted to the specific case and its needs), the importance of early intervention and counseling and support services to integration in the world of work, the new guidelines for the development of teachers' knowledge, skills and abilities in this area and the reorientation of schooling in order to be able to carry out the transition from school to work. This concept comes according to the fact that the access to work was and is nowadays a goal and a common objective for men because it is one of the most important tools to integrate people into society as it is essential to be free, independent and autonomous. Better saying it in another way, the work activity is the indispensable key to have access to goods and services derived from a developed society and to benefit from the social protection system.

As a matter of fact school will be crucial in the development of procedures to ensure equal opportunities and to help people with Special Educational Needs to overcome difficulties in accessing the labor market.

Keywords: Equality in difference; Educational integration; Transition from school to work; Integration into employment.

RÉSUMÉ

L'intégration éducative des enfants porteurs de Nécessités Éducatives Spéciales a été, sans aucun doute, l'une des innovations pédagogiques les plus radicales et fructueuses des dernières décennies. Néanmoins, il ne serait pas inutile de rappeler que les familles de beaucoup de ces enfants ont été les initiatrices de ce mouvement, auquel s'est joint un groupe chaque fois plus nombreux de professionnels et de chercheurs ainsi que finalement, les responsables politiques.

Le degré le plus emblématique de cette histoire récente et inachevée a été donné par Warnock (1978). Par son rapport, le chercheur a consacré un nouveau concept de Nécessités Éducatives Spéciales et sa valeur implicite de l'égalité dans la différence (égalité dans les droits et les buts, différence des processus et des ressources afin d'obtenir ceux-ci), l'importance de l'intervention précoce et des services d'orientation et de soutien à l'intégration dans le milieu du travail, aux nouvelles orientations préconisant la formation de professeurs dans ce domaine et la réorientation de la scolarisation afin que l'on puisse exécuter la transition de l'école au travail. Cela s'explique par le fait que l'accès au travail a été et est de nos jours un but et un objectif commun de l'homme, étant donné que c'est l'un des instruments les plus importants quant à l'intégration des personnes dans la société, vu qu'il est fondamental pour être libre, indépendant et autonome. Autrement dit, l'activité professionnelle est la clé indispensable pour accéder aux biens et aux services dérivés d'une société développée et afin de bénéficier du système de protection sociale.

Ainsi l'école sera très importante dans le développement des procédures qui garantissent l'égalité des opportunités et aident les personnes avec Nécessités Éducatives Spéciales à surmonter les difficultés d'accès au monde du travail.

Mots-clés: Égalité dans la différence ; Intégration éducative; Transition de l'école au travail ; Intégration dans le milieu du travail.

RESUMEN

La integración educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales fué, sin lugar a dudas, una de las innovaciones pedagógicas más radical y fructíferas en las últimas décadas. Pero nunca está de más recordar que las familias de muchos de estos niños fueron los iniciadores de este movimiento, que reunió a un grupo cada vez mayor de profesionales e investigadores y finalmente la responsabilidad de los políticos.

El paso más emblemáticos de esta historia reciente y sin terminar, estuvo a cargo de Warnock (1978). A través de su informe, el investigador estableció el nuevo concepto de Necesidades Educativas Especiales y su valor implícito de igualdad en la diferencia (igualdad de derechos y finalidades, una diferencia de los procesos y los recursos para lograr esto), la importancia de la intervención temprana, servicios de referencia y apoyo a la integración del trabajo; las nuevas directrices para la formación del profesorado en este ámbito y la reorientación de la enseñanza con el fin de poder llevar a cabo la transición de la escuela al trabajo. Esto es debido a que el acceso al trabajo ha sido, y es hoy en día, una meta y un objetivo común para los hombres; es entonces una de las herramientas más importantes para la integración de las personas en la sociedad, ya que, es fundamental para ser libre, independiente y autónoma. Dicho de otra manera, la actividad laboral es la llave indispensable para el acceso a bienes y servicios procedentes de una sociedad desarrollada y en beneficio del sistema de protección social.

Después, la escuela será fundamental en el desarrollo de procedimientos que garantizan la igualdad de oportunidades y ayudar a las personas con Necesidades Educativas Especiales para superar las dificultades en el acceso al mercado de trabajo.

Palabras clave: Igualdad en la diferencia; integración educativa; transición de la escuela al trabajo; integración laboral.

SIGLAS E ABERVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DA – Dificuldades de Aprendizagem

EE – Educação Especial

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

O.C.D.E. – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONCE – Organización Nacional de Ciegos Espanoles

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

DL – Decreto-Lei

PEEs – Pais e Encarregados de Educação

PE - Projecto Educativo

Artº - Artigo

EPA – Entrevista Pai A

EPC - Entrevista Pai C

EPH - Entrevista Pai H

EPE - Entrevista Pai E

EPD - Entrevista Pai D

EPF - Entrevista Pai F

EPB - Entrevista Pai B

EPG - Entrevista Pai G

SUMÁRIO

Resumo	III
Abstract	IV
Résumé	V
Resumen	VI
Siglas e Abreviaturas	VII
Índice de Gráficos	X
Índice de Quadros	XII
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
CAPÍTULO I: "A Educação como realidade"	6
1- O Homem e a educação	6
2- Princípios fundamentais da acção educativa	11
3- A Aprendizagem ao longo da vida: Formação em competências.....	15
CAPÍTULO II: "A Integração escolar de alunos com NEE"	18
1- Educação especial: definição de conceitos	18
2- Novas correntes: Da integração à inclusão	25
CAPÍTULO III: "Da educação especial à vida activa"	34
1- Transição escola / trabalho	34
2- Integração laboral de pessoas com deficiência.....	35
3- As empresas e a integração laboral.....	37

SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO	42
CAPÍTULO IV: “Delimitação e desenho da investigação”	43
1- Contexto geográfico da investigação	43
2- Pertinência e problemática do estudo	51
3- Metodologia da investigação	54
4- Caracterização da amostra	58
CAPÍTULO V- “Análise e interpretação dos dados”	60
1- Apresentação e análise dos dados	61
2- Interpretação dos resultados.....	87
CONCLUSÃO E LINHAS DE ACTUAÇÃO	93
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	
Anexo I – Questionário aos Professores	102
Anexo II – Guião da Entrevista aos Pais de Alunos com Necessidades Educativas Especiais da Região do Alto Tâmega.....	107
Anexo III – Respostas das Entrevistas aos Pais de Alunos com Necessidades Educativas Especiais da Região do Alto Tâmega.....	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Género.....	64
GRÁFICO 2 – Distribuição dos conceitos por ciclos	65
GRÁFICO 3 – Género.....	66
GRÁFICO 4 – Mudanças introduzidas na sala de aula.....	67
GRÁFICO 5 – Mudanças na metodologia e nas actividades	69
GRÁFICO 6 – Como é vista a integração dos alunos com NEE na sala de aula	70
GRÁFICO 7 – Formação	71
GRÁFICO 8 – Como é vista pelos professores a integração de alunos com NEE na sala de aula	72
GRÁFICO 9 – Como é vista pelos alunos a integração de colegas com NEE na sala de aula (perspectiva do professor).....	73
GRÁFICO 10 – Como é vista pela comunidade a integração de alunos com NEE na sala de aula (perspectiva do professor).....	73
GRÁFICO 11 – Melhoria dos recursos especializados.....	74
GRÁFICO 12 – Colaboração das famílias.....	75
GRÁFICO 13 – Formação na área das NEE para os professores.....	76
GRÁFICO 14 – A lei do emprego deve ser protegida	77
GRÁFICO 15 – As pessoas com NEE devem fazer formação	78
GRÁFICO 16 – Integração laboral a partir da escola	79
GRÁFICO 17 – Orientação profissional com base nas características de cada um	80

GRÁFICO 18 – Formação	81
GRÁFICO 19 – Adequação do posto de trabalho à pessoa	82
GRÁFICO 20 – Incremento e diversificação de oferta de emprego	83
GRÁFICO 21 – Aumento das políticas de emprego	84
GRÁFICO 22 – Vantagens fiscais para as entidades empregadoras.....	85
GRÁFICO 23 – Campanhas de sensibilização	86

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Características comuns.....	10
QUADRO 2: Significado de educação especial	19
QUADRO 3: Região do Alto Tâmega	43
QUADRO 4: Distribuição da amostra – (Professores e Professores do grupo 910).....	59
QUADRO 5: Distribuição da amostra – (Pais e Encarregados de Educação).....	60
QUADRO 6: Análise de dados.....	61

INTRODUÇÃO

O Paradigma da educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (a seguir identificada como NEE) encontra-se num momento de mudanças profundas. Se recordamos um pouco a história, verificamos que a educação dos alunos com NEE é muito recente. Até bem entrado o século XX estes alunos não eram considerados educáveis. Porém, pouco a pouco e graças aos esforços de muitos profissionais de diferentes âmbitos e do apoio e da reivindicação das famílias, foi-se reconhecendo o direito a uma educação digna e por conseguinte o acesso a um trabalho apropriado.

Não será demais recordar que a Declaração de Salamanca, até ao momento actual, é o documento mais importante elaborado pela comunidade internacional no âmbito das NEE. Este documento recomenda que crianças e jovens com NEE têm que ter acesso às escolas ordinárias, as quais devem saber incluí-los segundo uma pedagogia centrada na criança e, ao mesmo tempo, dar respostas às suas necessidades. Ali reforçou, também, a ideia de que as escolas são o meio mais efectivo de combate às atitudes de discriminação, de construção de uma sociedade mais inclusiva, para alcançar o objectivo de uma verdadeira educação para todos.

A nova ordenação do sistema educativo prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo oferece soluções aos problemas levantados pela Declaração de Salamanca? Realmente é difícil responder com precisão a esta questão, por duas razões fundamentais: esta lei traça as grandes linhas do sistema educativo, mas da teoria à prática vai uma grande distância. Por outro lado, as leis estabelecem pautas de actuação; no entanto, são os professores que as põem em prática. Se por qualquer motivo estes elementos falham, uma grande parte da lei pode não chegar a produzir os efeitos que persegue.

Em todo o caso, a legislação portuguesa (Decreto Lei – 3/2008 de 7 de Janeiro) dedica grande atenção aos alunos com NEE, englobando os princípios da educação compensatória, recursos para a igualdade de oportunidades, atenções redobradas para com os alunos oriundos de países estrangeiros e alunos super dotados intelectualmente.

Porém, «si contemplamos la Educación Especial con la mirada puesta preferentemente en las deficiencias de los sujetos tendremos una visión y seguramente unas prácticas que no ayudan suficientemente al desarrollo integral de los mismos»

(Fuente, 2000:1). As deficiências psíquicas, intelectuais, físicas, sensoriais e sociais provocam défices de adaptação. As dificuldades de integração destes sujeitos são visíveis em determinados contextos e em ocasionadas condições familiares, escolares, sociais e laborais. Não é a deficiência em si que determina os problemas, mas sim a definição e a prática social levada a cabo. Por isso, «el paso de la integración al más ajustado concepto de inclusión presenta un reto permanente» (Torrijo e Peris, 2005:19) para as instituições que pretendem que a integração escolar derive para uma integração laboral e social.

Conscientes de que as emoções desempenham um papel importante nas aprendizagens, e seguros de que ensinar é uma profissão criativa e desafiadora, assumimos a investigação com entusiasmo sem, no entanto, nos demitirmos da «condição de estudante vitalício sobre a condição humana, a nível cognitivo, afectivo, relacional, social e cultural» (Péres, 2000:26). Será pertinente interrogar qual o sentido que a escola dá à transição dos alunos com NEE para a vida activa já que, no momento da sua operacionalização, objectivamente limita-a ou instrumentaliza-a?

Perante esta e outras interrogações, e tendo em conta o contexto da nossa investigação (circunscrita à Região do Alto Tâmega), estabelecemos os seguintes objectivos: fazer notar a necessidade e pertinência da aquisição, por parte de crianças e jovens com NEE, de habilidades que funcionem como pré-requisitos para o acesso a um emprego, à inserção social; desenvolvimento (ao longo da educação recebida) de programas e orientação vocacional, que proporcionem a preparação para um futuro emprego; concepção de elos de ligação entre a escola integrada e uma sociedade integrada.

Na óptica de uma consecução destes objectivos e com o propósito de responder à questão principal - dividimos o nosso trabalho em duas partes.

A primeira parte contém três capítulos e é dedicada à revisão bibliográfica que, sem pretensões exaustivas, fundamenta teoricamente o presente trabalho de investigação. Deste modo, foram focados aspectos, como: A educação como realidade; A integração escolar de alunos com NEE e Da Educação Especial à vida activa.

A segunda parte, composta por dois capítulos, consiste num estudo realizado nos Agrupamentos de Escolas da Região do Alto Tâmega. Partimos do princípio de que qualquer pesquisa não poderá, apenas, cingir-se a procedimentos metodológicos utilizados por outras investigações, devendo servir-se de outras fontes para que possam complementar

as fontes arquivistas de qualquer comunidade científica. Qualquer investigação, para além da necessidade conceptual, da formulação e estruturação do objecto científico e da explicitação das melhores técnicas para recolha e controle dos dados, deverá primar por uma atitude crítica e reflexiva, relativamente à fiabilidade e validade do processo investigativo. A investigação será assim, «un proceso sistemático por médio del qual se obtiene el conocimiento científico basándose en la observación y la experimentación» (Bisquerra, 1998:5).

Elegemos uma metodologia qualitativa/quantitativa pois assenta num conjunto de propriedades que se aplicam às características da nossa investigação. Permite «extraer datos de la realidad con el fin de ser contrastados desde el prisma del método» (Serrano, 2001:50). Possibilita, para além disso, fazer o cruzamento dos dados obtidos, recolher informação através de diferentes fontes, de modo a que a circularidade e complementaridade metodológica permitam estabelecer processos de exploração em espiral. Ou seja, tem a particularidade de facultar através do processo de triangulação, o contraste e a validação da informação obtida através da diversidade de fontes.

Delimitámos a área geográfica do estudo; e partindo do problema de investigação estabelecemos os objectivos do nosso trabalho. A nossa preocupação foi a de explorar o nosso objecto de estudo, mediante a análise dos questionários e entrevistas. Neste contexto, abordamos concepções metodológicas plurais, que tentam superar velhas divisões qualitativo/quantitativas, permitindo, assim, aberturas mais seguras e procedimentos metodológicos adaptados à realidade.

Efectuámos a análise dos dados com o fim de interpretar os resultados recolhidos. É nossa intenção dar um passo em frente face às evidências empíricas, assumindo o papel de aprendizes do ofício de investigação. Procuramos alargar a nossa visão, assumindo, na nossa vida e no nosso quotidiano, a resolução de conflitos como condição de desenvolvimento pessoal e de inserção social.

Partimos à procura de algo concreto, materializado na observação documental e nos testemunhos de pais e professores; desejamos promover o gosto em aprender concepções e práticas de professores relativamente à Educação Especial (a seguir identificada como EE),

perspectivando respostas capazes, no pleno respeito pelas crenças, princípios e projectos de cada ser humano, no respeito pelos direitos humanos.

Na conclusão, tecemos algumas considerações finais, decorrentes do processo analítico/interpretativo, sobre a problemática da transição escola/vida activa dos alunos com NEE, sendo de realçar a tomada de consciência da claridade e da sombra que envolve a problemática da formação de professores neste contexto.

Para finalizar, uma chamada de atenção. Este trabalho pretende ser, apenas e só, um mero estudo exploratório, sem pretensões normativas ou um conjunto de posições unidimensionais.

PRIMEIRA PARTE

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO COMO REALIDADE

1- O HOMEM E A EDUCAÇÃO

Quando “pensamos” em educação associamo-la imediatamente ao ser humano. Fazer uma reflexão sobre um tema como o da educação sem pensarmos no ser humano é quase impossível, já que é algo próprio da existência humana. *«El hombre es, sin duda, una realidad psicofísica compleja»* (Arieto et al, 2009:20).

«Es un ser corpóreo, pero es más que su cuerpo; se trata de un sujeto individual, pero necesita de la sociedad formada por sus semejantes; sus capacidades cognoscitivas se orientan no sólo a la contemplación técnico-artística; y experimenta una serie de necesidades materiales, biológicas, cognitivas, afectivas, estéticas y transcendentales que tiene que satisfacer» (García, 2003:210).

Para isso, necessita de desenvolver as suas capacidades, conhecer as possibilidades que se deparam e, convertê-las em situações reais e reflectir sobre si mesmo. Ou seja, *«el hombre debe hacerse a sí mismo para ser capaz de responder de su propia vida»* (Arieto et al, 2009:21).

Assim sendo, estas considerações só se poderão colocar desde que se veja o homem como um ser inacabado. Só se considerarmos desta forma o homem é que fará algum sentido falar de educação, pois esta é a chave fundamental para justificar a necessidade e a possibilidade de toda a acção educativa.

Consideramos deste modo, a educação como algo específico e exclusivo da natureza humana. Desde que o ser humano existe, este tem sentido a necessidade de ser “educado”. A sua própria natureza exigiu um processo de optimização, de humanização. *«Ha necesitado recibir la influencia de otro/s para pasar del estado natural de hominización en le que nace, al humanización, con el fin de responder realmente a su naturaleza inacabada»* (Arieto et al, 2009:21).

Pensamos que todos estarão de acordo em que o homem tem tendência para se apoiar regularmente na sua natureza biológica própria dos homínídeos. Porém, o seu

comportamento não se limita à sua natureza biológica premeditada nem à relação que o organismo estabelece com o meio ambiente. Segundo Sacristán (1992) muitas vezes os seus instintos acabam por ser anexados pela inteligência o que lhe vem, no fundo, a proporcionar momentos de aprendizagem «*como proceso de génesis de nuevas conductas y modos de comportamiento ante situaciones novedosas*» (Pozo, 2004:27). Isto, faz com que o homem seja um ser radicalmente aberto ao mundo que o rodeia e, que a sua conduta seja no sentido de se humanizar, pelo que reclama insistentemente a intervenção dos seus pares.

Logo, antes de se pretender explicar o que é realmente “educação”, temos de fazer um esforço para tentar determinar e compreender com exactidão o que é o homem como actor e agente de educação.

«De hecho, en toda a propuesta educativa subyace un modelo antropológico, un modo de atender y entender al ser humano que condicionará, después, el sentido de la educación y de todas las propuestas de intervención que se desprendan de ella. La educación necesita de una imagen del hombre, ya que sin ella sería imposible proyectar su actividad» (Arieto et al, 2009:21).

Todo ser humano tem que aprender quase tudo, pois a informação que se transmite de forma hereditária é pouca, dado que nascer não é mais do que uma possibilidade. Possibilidade essa, que nos dota da particularidade de enfrentar de maneiras distintas as realidades da nossa vida. Nascemos com disposições, não com condutas. Logo, a conduta humana é caracterizada por uma maleabilidade que lhe permite ter umas condicionantes de vida diferentes dos outros seres. O homem é um ser capaz de sobreviver em ambientes díspares e sabe transmitir os conhecimentos acumulados a outros indivíduos da sua espécie. Ou seja, segundo Escámez (1981) estamos perante um “ser-cultural” que transforma as suas respostas e as suas condutas em elementos válidos para a relação, tanto com o meio como com os outros e consigo mesmo, já que vive dos resultados da sua actividade planeada. É um ser que possui um mundo que o transcende e, ao mesmo tempo está aberto para ele. Isto permite-lhe dispor de técnicas e meios para aperfeiçoar a sua existência partindo das mais variadas condições materiais. Em suma, todo o ser humano é um ser cultural e os limites do seu desenvolvimento não estão na natureza mas sim, nos graus de enriquecimento e perfeição da sua atitude criadora.

Quando nos perguntam o que é educação, seguramente que de uma forma pouco reflexiva nós responderíamos que é uma conduta ajustada a uns cânones e padrões estabelecidos por uma determinada comunidade. Segundo este ponto de vista Medina Rubio (2001:49) diz que *«la educación es un fenómeno familiar en la existencia de toda a persona, por cuanto la educación está presente, de una o de otra forma, en el desarrollo individual y social, en cuanto factor dinamizador de la construcción de la conducta y personalidad humana»*.

O uso coloquial identifica mais a educação como um resultado que se manifesta em condutas externas facilmente identificáveis, que como acção interna de cada sujeito consigo mesmo. Para além destas assunções, também é usual identificar a educação com o ensino recebido no seio do meio familiar e, de forma especial, na escola. Para o ser humano comum uma pessoa educada é aquela que teve a possibilidade de estudar numa determinada instituição educativa.

Apesar de tudo, somos conscientes de que a educação não se ajusta somente às condutas externas; por isso, academicamente admitimos que definir o termo educação é bastante complicado.

Devemos portanto *«aportar una clarificación sistemática de este término, para lo que recurrimos a dos modos de proceder para nos acercamos a su significado real»* (Arieto et al, 2009:30). Referimo-nos em concreto, ao estudo da etimologia do vocábulo e das diferentes definições que se têm vindo a dar sobre o que é educação.

A análise do estudo etimológico da palavra educação banalizou-se, dado que é um tema muito conhecido porque em qualquer investigação, o primeiro requisito passa pela clarificação dos conceitos pelo que, o normal é socorreremo-nos da raiz etimológica das palavras. *«Una primera aproximación a nuestro caso revela que el término “educación” proviene de dos palabras latinas que parten de la misma raíz “educó”, y que mantienen una idea común, la de criar»* (Núñez Cubero y Romero, 2003:78). Segundo estes autores referimo-nos em concreto a:

- Educare, que significa cuidar, alimentar;
- Educere, implica tirar, extrair.

Cada uma destas situações aponta para dimensões diferentes na actuação educativa. Ao nos concentrarmos no significado de “educare” estamos a alimentar uma acção externa ao ser que se educa. Proporcionamos-lhe os elementos para que este possa fazer as suas aprendizagens para crescer como ser humano. Neste sentido, a educação acaba por centrar-se na transmissão de conhecimentos necessários para integrar o educando num determinado contexto. *«En esta perspectiva comprendemos que la educación es una actividad inevitable llevada a cabo por cualquiera individuo que en un momento debe cuidar a otro ... y que actúa de acuerdo a unas pautas y costumbres de crianza en su grupo o comunidad»* (Núñez Cubero y Romero, 2003:79).

O “educere” também obriga à participação de alguma forma activa do educador. Porém, exige fortemente a participação do sujeito sobre o qual se exerce a acção educativa. Estamos perante uma acção mais complexa que exige planificação pois, para extrair algo é necessário recorrer a determinadas técnicas e, ao mesmo tempo, saber qual será a melhor forma para a sua aplicação.

Ora bem, ainda que ambas acepções possam parecer opositoras à primeira vista, não o são, dado que são acções complementares no acto educativo. *«Es decir las dos convergen en guiar a cada individuo en su proceso de convertirse en persona»* (Arieto et al, 2009:30).

Outro meio para se tentar clarificar o que realmente é “educação” é pegar nas diferentes análises sobre o termo que tem vindo a ser apresentado por diferentes autores. Não será muito trabalhoso encontrar exemplos sobre o que é educação. Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Kant, Rousseau, Montessori e Dewey de entre outros, trataram o tema educação e de um ou de outro modo, cada um deles acabou por aportar algo a este conceito. Porém, se realizarmos uma síntese às suas notas acabamos por encontrar os pontos comuns que apresentaremos no quadro seguinte:

QUADRO 1



Quadro de elaboração própria (2010), com base nas ideias de Arieto et al (2009)

A partir desta pesquisa comprovamos que a ideia essencial que sobressai do conceito “educação” é aperfeiçoamento *«lo que implica que la educación está dirigida al logro de una modificación optimizadora, un enriquecimiento, el paso de un estado a otro mejor»* (Arieto et al, 2009:33-34).

Torna-se assim notório de que o ser humano não se desenvolve por si só. Ele necessita da comunicação e da partilha, ou seja, da sociabilização. *«Esta socialización se entiende bien como proceso de adaptación, bien de integración de cada individuo en su grupo o sociedad»* (Arieto et al, 2009:34). Para isso, é necessário tentar desenvolver no ser

humano determinadas capacidades e fazer com que ele adquira uma série de destrezas e conhecimentos.

Outros dos critérios significativos estão relacionados com a influência e auto-realização. A educação é um processo de formação. *«Este non se lleva a cabo sin la influencia del/os otro/s y del entorno en el que se vive»* (Arieto et al, 2009:34). A educação deve promover-se de fora para dentro. Só deste modo se poderá alcançar o desenvolvimento perfeito. Sem os estímulos adequados dificilmente poderemos alcançar o crescimento adequado de todas e de cada uma das faculdades humanas.

No que diz respeito à auto-realização, cada ser tende a traçar as suas metas, a procurar a forma mais adequada de se integrar no meio em que vive, a desenvolver as suas capacidades. Ou seja, um homem livre e responsável é capaz de atingir a maturidade e auto-determinar a sua própria vida.

A intencionalidade é outra das características apontadas. Sem ela, seja de forma implícita ou explícita, não se alcançaria a educação. *«El logro del perfeccionamiento no se alcanza por azar, sino gracias lã recurso de toda una serie de acciones y actividades dirigidas hacia meta»* (Arieto et al, 2009:34). Este conceito está muito ligado ao seguinte: a intencionalidade está bem marcada pelo sentido da finalidade. Deste modo fácil será adivinhar que toda a definição de educação deve estar relacionada com o fim para que educamos e para onde nos dirigimos. Sem precisarmos o fim não será possível falar de educação.

2- PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ACCÃO EDUCATIVA

A educação é definida como uma actividade dirigida à optimização de todas e de cada uma das capacidades das pessoas. Ao deixarmos escapar esta afirmação estamos a defender tanto o desenvolvimento das capacidades específicas das pessoas como a sua necessária integração na comunidade em que vive. Ou seja, em todo o processo educativo deve dar-se um equilíbrio constante entre o desenvolvimento das atitudes pessoais de cada um e a sua integração no contexto em que habita.

«La interacción positiva de estos dos elementos es uno de los factores clave para el logro de la educación, además de presentarlo como una constante de todo individuo a lo largo de su vida. En este sentido se entiende el derecho ineludible de todas las personas a la educación a lo largo de la vida, asumiendo la totalidad de lo que esta idea entraña» (Arieto et al, 2009:44).

Ninguém questiona o facto de que todos os homens são iguais. O que se põe em causa é o facto de cada um de nós ser capaz de pensar, de decidir e actuar por si mesmo sendo responsável pelas suas acções. Daqui a absoluta necessidade da sua educação, já que sem ela parte destas opções não seriam possíveis. Como consequência torna-se necessário aprofundar o conhecimento das pessoas para se planificar convenientemente a sua educação, bem como os princípios em que esta se deve apoiar. A identificação destes princípios ir-nos-á depois ajudar a avaliar se uma determinada acção é realmente educativa ou não.

Partimos, como seria lógico, do que é em si a educação para colocar todas as questões pertinentes do processo educativo ou seja, porquê, como, quando, onde ou quem ... vai dar sentido a toda esta actividade. Nesta linha de desenvolvimento das capacidades, o encontrar e desempenhar o seu posto no mundo são coisas que cada ser humano tem que assumir para poder viver como pessoa. Todo o ser humano acaba por ser consciente de que pode e tem o direito de dirigir a sua vida e de desenvolver por forma plena a sua personalidade.

Ora bem, isto só se alcança se entendermos que todo o ser humano possui:

- Dignidade, como ser único, racional e livre, capaz de elaborar o seu próprio projecto de vida;
- Capacidade de actividade intencional e criativa;
- Singularidade, o que faz com que ele seja diferente dos demais;
- Carácter relacional, já que pode interaccionar com o mundo que o rodeia;
- Autonomia para poder eleger, dirigir a sua própria vida e desenvolver a sua personalidade.

Cada ser humano é único e reclama por isso um desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todas as suas capacidades, sendo estas características as coordenadas básicas

que justificam toda a tarefa educativa. Deste modo, *«toda a acción educativa se desarrolla siempre en base a unos principios que dirigen, regulan, dan sentido, respuesta y coherencia a dicha acción»* (Arieto et al, 2009:46).

E porquê os princípios que caracterizam as pessoas e não outros? Se olharmos atentamente para a definição de educação que temos vindo a propor, verificamos que a individualização e a socialização são os princípios chave que justificam toda a acção educativa, já que ambos se dirigem de forma conjunta e coordenada para o desenvolvimento positivo de cada indivíduo, graças ao qual se integra e participa no seu grupo de referência.

O equilíbrio destas dimensões irá tornar possível a autonomia do indivíduo, já que uma das finalidades da educação é formar seres autónomos, capazes de direccionar a sua conduta, e de serem responsáveis pelas suas decisões e actuações na comunidade em que vivem. Ora bem, alcançar a autonomia só será possível se basearmos a educação nos princípios como a actividade, criatividade e participação. Logicamente, há outros elementos que são necessários ao sistema educativo; todavia, a nosso ver, estes são os princípios chave para a formação de pessoas autónomas; por isso, devemos reencontrá-los *«dándoles consistencia y contenido, y hacer de ellos finalidades educativas»* Boavida, (2009:142).

Outra forma de compreender o que é educação, é observando a multiplicidade de dimensões que a compõem, já que esta apresenta uma clara estrutura antinómica que percorre toda a sua actividade. Segundo Medina Rubio (2001:57) *«parece como si la educación estuviese inmersa en un proceso dialéctico, en el que la síntesis de elementos contrarios expresara la vitalidad del desarrollo de los procesos educativos»*. Ou seja, quando falamos de educação acabam por convergir acções aparentemente contraditórias entre si. Ainda que todas não pareçam necessárias (cada uma destas acções aporta uma dimensão específica à educação), o que é certo, é que sem elas dificilmente poderemos alcançar o objectivo educativo a que nos propusemos. *«Ninguna educación es un hecho lineal, ni una acción única, sino que presenta un concepto poliédrico que implica un conjunto muy amplio de acciones e interpretaciones para desarrollar todo su contenido»* (Arieto et al, 2009:41).

Segundo Medina Rubio (2009) de entre todas estas antinomias poderemos na educação destacar as seguintes:

- Pretende a adopção e reprodução de condutas por um lado e, por outro, fomenta o desenvolvimento da originalidade pessoal;
- Está condicionada pela nossa natureza biopsíquica e social, mas não é determinada por ela;
- Reclama o exercício da autoridade e, ao mesmo tempo pretende a generalização da liberdade;
- Reclama a acção permanente da pessoa como manifestação clara da heteroeducação, mas só se alcança se esta gerar autoeducação;
- É uma actividade receptora e, ao mesmo tempo, acção mediadora de crescimento e desenvolvimento pessoal;
- É um processo de individualização, mas também, de socialização;
- Actua como mediadora entre os condicionantes dos factores hereditários e a possibilidade de perfeição de que o ser humano é capaz;
- Pretende o desenvolvimento perfeito e original de cada sujeito e, ao mesmo tempo, melhora a integração na sociedade em que vive;
- É guia, mediação e, ao mesmo tempo, exige intervenção;
- É racionalidade e afectividade;
- É, em definitivo, um direito de todas as pessoas, ao mesmo tempo que é um dever inegável de cada um para si e para a sociedade.

Entendemos por isso, que toda a acção educativa nunca será uma acção isolada. Pelo contrário a acção educativa está unida e relacionada com outras acções já recebidas, com outras acções que se dão noutros cenários e com as acções das pessoas com quem convivemos.

3- A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: FORMAÇÃO EM COMPETÊNCIAS

Dado que definimos alguns dos princípios básicos de toda a actividade educativa, pensamos que é nosso dever abordar um determinado aspecto que achamos relevante para a sociedade actual. Educar não implica “desbobinar” de uma forma fluente determinados conteúdos e destrezas previamente adquiridos. O que realmente é importante é dotar esses conteúdos e destrezas de sentido, para que o sujeito saiba aplicá-los em cada situação de forma autónoma e responsável.

Este ponto de vista tem vindo a cobrar uma importância muito singular quando se pensa formar o indivíduo através da aprendizagem de competências, pois entendemos que estas aumentam *«la capacidad de afrontar demandas complejas, en un contexto determinado, poniendo en relación y movilizandoprerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos»* (Marco, 2008:31).

Mas o que se poderá entender por competência? Realmente encontramos-nos perante uma palavra complexa e ambígua, devido, principalmente, à confusão terminológica existente em relação aos distintos significados que lhe são atribuídos. Porém, poderemos referir-nos a alguns dos seus componentes essenciais:

- A variedade de elementos que contem, tanto pessoais (conteúdos, destrezas, motivações...) como os relacionados com os contextos nos quais se desenvolve;
- A sua finalidade eminentemente activa, já que só terá sentido após a sua concretização;
- A necessária utilidade de toda a competência para a adaptação a qualquer contexto, especialmente de trabalho, pelo que deverá ser sempre uma aprendizagem polivalente e flexível;
- A transferência das aprendizagens de uns contextos para outros;
- Um saber actuar eficaz, eficiente, intencionado e imediato, capaz de gerar novas aprendizagens.

Em suma, atendendo a Medina (2009) poderemos dizer que são todas aquelas aprendizagens que toda a pessoa deve alcançar para poder realizar-se e participar activamente na sociedade; são aquelas que serão capazes de fazer com que o sujeito aprenda durante toda a vida e que o preparam para os ventos de mudança inerentes à sociedade de conhecimento em que vivemos.

Porém, há um factor essencial que se destaca quando abordamos o conceito de competência

«Es que esta no es el resultado del aprendizaje de un solo elemento, sino la conjugación de varios aspectos, tanto personales como relativos a un contexto. En el convergen tanto conocimientos necesarios que deben estar presentes para fundamentar y dar sentido y contenido a la acción como destrezas, habilidades... que colaboran a la correcta ejecución de esa acción, y el contexto en la que se adquiere o se desarrolla» (Arieto et al, 2009:61).

Isto implica, por sua vez, que determinados valores e atitudes ao inter-relacionarem-se com as capacidades do ser humano, este transfira as aprendizagens no sentido de resolver novas situações que, por seu lado, irão proporcionar novas aprendizagens. Garante-se, assim desta forma, uma formação permanente.

Ao estarem sempre dirigidas para a melhoria dos resultados de um determinado contexto, as competências – já que estão imersas num processo de mudança permanente - segundo Villa y Poblete (2007) requerem por parte do sujeito o seguinte:

- Saber - Conhecimentos teóricos específicos de cada âmbito profissional ou de área académica;
- Saber fazer – conjunto de habilidades e destrezas cognitivas, emocionais, sociais e procedimentais que permitem aplicar o conhecimento que se possui;
- Saber conviver – atitudes pessoais, interpessoais e habilidades que facilitam a convivência e o trabalho com os demais;
- Saber utilizar - estrategicamente o conhecimento e aperfeiçoar-se, graças às competências metacognitivas;

- Saber ser – ajuste de valores, princípios, crenças e atitudes profissionalmente válidas; maneira de perceber e viver no mundo.

Ora bem, o domínio destas competências resulta na superação de uma série de dificuldades. Daqui poderemos (de uma forma evidente) verificar que a formação baseada em competências proporciona uma maior versatilidade na aprendizagem, *«idóneo para los contextos en los que todo ciudadano interactúa ahora y en el futuro, dotándole de la necesaria flexibilidad que exige una formación a lo largo de la vida para saber responder a cada situación»* (Arieto, 2009:62). Trata-se portanto, de uma formação centrada naquele que aprende e nos diferentes cenários, pelo que há uma melhor adequação aos reptos lançados por uma sociedade em constante mudança. Segundo Sanz (2006) esta formação não se adquire de forma exclusivamente formal, mas sim, de forma contínua em diferentes cenários e tempos.

CAPÍTULO II

A INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE

1- EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Segundo Giménez Fernández (1997) a EE poderá ser entendida como um estudo especializado da educação, sobretudo, quando este recai sobre pessoas com “discapacidades” extremas, por excesso ou por defeito.

Para Heward (1988:13) a EE *«es la historia del alumno con dificultades de aprendizaje; la historia del joven superdotado y talentoso que nos ofrece nuevas perspectivas para los viejos problemas»*. A EE abarca todas estas situações e por isso poderíamos defini-la como *«el estudio de las diferencias y las semejanzas; el estudio científico de la educación de las personas que por sus capacidades o condiciones personales y ambientales precisan de ayudas y servicios adicionales a los que necesita la mayoría para desarrollar-se plenamente»* (Moltó, 2005:110).

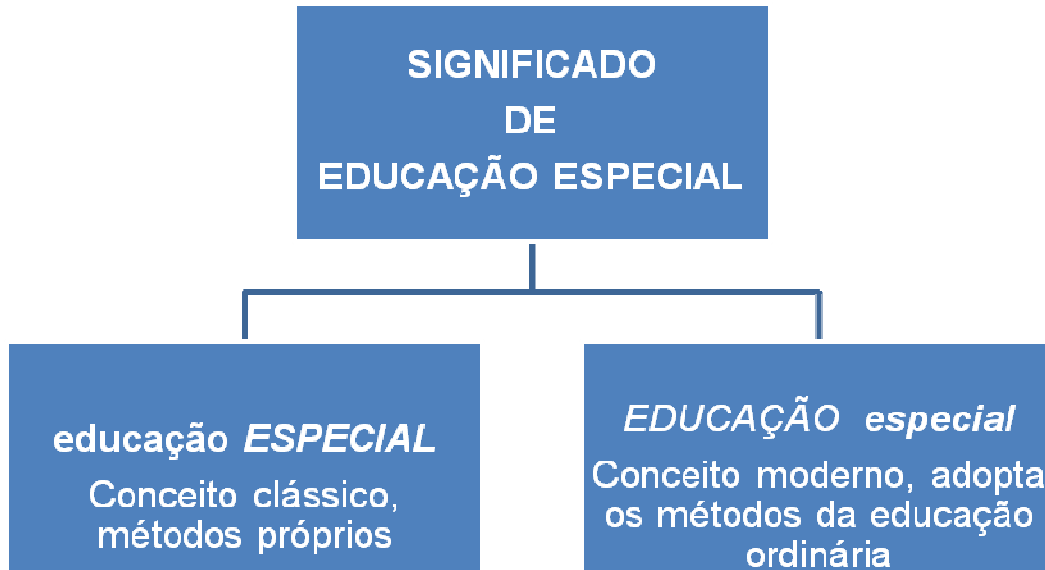
Por sua vez Hallahan y Kauffman (2000), defendem, por um lado, que a EE é o estudo das diferenças porque a criança ou jovem excepcional é diferente, de algum modo, das crianças ou jovens ditos normais. Por outro lado, poderá ser também o estudo das semelhanças, porque os alunos excepcionais não são diferentes do termo médio em todos os sentidos, pois muitos deles são como os demais na maior parte das características.

Todavia, até há bem pouco tempo, a tendência era fazer realçar as diferenças e menosprezar as semelhanças. Com base nessas diferenças acabávamos por justificar a discriminação e a exclusão de crianças e jovens. Hoje, há a tendência para prestar mais atenção ao que eles têm mais em comum. Como resultado disso, o estudo do aluno com NEE tornou-se mais complexo e muitas das ideias ou estereótipos erróneos acerca das suas possibilidades educativas estão em franca mudança.

As bases e o conceito que têm vindo a dar forma à EE contemporânea evolucionaram de forma significativa nos últimos tempos, ao ponto de hoje a EE ser definida e explicada de diferentes formas. A questão estará na ênfase que se coloque na

palavra especial. Assim, se atendermos ao quadro 2 (Significado de EE), poderemos observar:

QUADRO 2



Quadro de elaboração própria com base em Moltó (2005:111).

Parafrazeando Moltó (2005) a expressão “educação *Especial*” indica que a dita EE é *especial* porque utiliza métodos que são únicos e exclusivos. A expressão “Educação especial” acentua a palavra *educação*. Desde esta perspectiva, considera-se a EE como um sistema que adopta ou modifica procedimentos e formas de realizar a educação ordinária e, por conseguinte, não tem métodos próprios.

O termo NEE surge pela primeira vez em 1978 no Relatório de Warnock. A sua finalidade é a de rever e ao mesmo tempo servir de alternativa à EE do momento. Ou seja, este conceito aparece como alternativa às denominações até então utilizadas (deficiente, inadaptado, discapitado...). Deste modo, consideramo-lo como uma mudança conceptual profunda no que diz respeito às características e necessidades de determinados alunos, pois alude ao reconhecimento da heterogeneidade intra e intercategorias (Reynolds, 1984; Reynolds, Wang e Walberg, 1987). Segundo Adams, (citado por Sanchez, 2003:53) a partir deste momento «*el objeto de la Educación Especial hace referencia a una situación de aprendizaje, no a un estado determinado por la naturaleza del desorden, establecido mediante un proceso de evaluación que establece categorías y segrega*».

Todavia o mais importante é destacar que o termo NEE tem uma certa relação com a teoria do construtivismo, dado que considera a aprendizagem como um processo que se desenvolve através da interacção do sujeito com o meio. Para Aguilar Montero (1991) o conceito de NEE deixa em aberto que a educação deve ser uma aposta ainda que com diferentes ajustes, de maneira que o sistema educativo possa dar resposta ao universo dos alunos matriculados. Por isso, tal como refere Bautista (1993) os alunos com dificuldades não devem ser considerados como algo à parte e externo às escolas, dado que é responsabilidade destas criar uma série de ajudas para que os alunos com NEE realizem as suas aprendizagens dentro das melhores condições.

«El concepto de necesidades educativas especiales supone la cristalización de un nuevo concepto de educación especial. Que desplaza el centro de atención desde el individualismo, considerando como portador o paciente del trastorno, hacia la interacción educativa, en la que él solo es una de las partes integrantes» (Sánchez e Torres, 1997:39).

Por tanto, deverá ser a escola que deve procurar adequar-se às características de cada aluno - de maneira a esta poder atender às suas necessidades – permitindo assim que este realize progressos em função das suas capacidades.

A partir daqui se deduz que as NEE têm um carácter interactivo e relativo (Wedell, 1981). Interactivo porque as causas das dificuldades não são inerentes ao aluno. Segundo o autor estarão mais directamente relacionadas com as deficiências do meio educativo, ou seja, dependem tanto das características pessoais do aluno como das do meio educativo onde está inserido. Relativo, dado que estas serão diferentes segundo as características da oferta educativa em cada contexto educativo.

Passaremos a referir o que se entenderá por integração, e assim destacaremos:

- Integração que em Latim é “*integratio*”- Acto ou efeito de integrar.
- Integrar que em Latim é “*integrare*”- Tornar inteiro; completar; incluir num todo; fazer parte integrante de... (dicionário de Português).

Segundo Correia (1992:37) integração define-se «*como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com necessidades educativas especiais, junto da criança dita "normal", para fins académicos e sociais*».

Bautista (1997:84), citando Birch, «*define a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças com base nas suas necessidades de aprendizagem*». Bautista (1997:87) entende que «*integração não é a simples colocação física da criança num ambiente menos restritivo; significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionem à criança educação diferenciada de que necessita, com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso*».

«*A normalização é um objectivo a conseguir e a integração o método para a alcançar*» (Lopes, 1997: s/p, citando Bank Mikkelsen). No entanto Bautista (1997) ao citar Wolfensberger diz que «*a integração social é um corolário da normalização*».

Outros autores definiram integração como a relação existente entre Normalização/Integração.

Deste modo, podemos afirmar que a integração escolar das crianças deficientes constitui o objectivo de todos aqueles que estão directamente ligados à problemática.

Para que seja possível a integração é necessário que haja estratégias de integração entre o ensino regular e o ensino especial. Não obstante se tenha sempre em conta, que a integração não deve impor-se bruscamente pelo risco que se corre de fracassar e por isso há a necessidade de criar infraestruturas necessárias para levar a cabo essa integração. A integração escolar está organizada segundo etapas evolutivas cujo número, escalonamento e natureza depende de cada país, região, comunidade e do grau de desenvolvimento económico, social e cultural. Assim, temos em linhas gerais as seguintes condições para implantar e levar a cabo a integração escolar:

- Estar o Estado implicado na educação publicando legislação que garanta e facilite a integração.
- Adoptar as infra-estruturas como passo prévio para a integração e dotá-las de recursos humanos, materiais e didácticos necessários.

- Formar e aperfeiçoar professores e outros profissionais implicados na integração escolar.
- Promover um bom nível de comunicação interna nas escolas.
- Promover a participação activa dos pais no processo educativo do aluno e fomentar uma boa relação entre a escola e a comunidade em que se insere.
- Mudar e renovar a escola tradicional efectuando profundas modificações na organização, estrutura, metodologia e objectivos, de forma a tornar o currículo aberto e flexível que permita as oportunas Adaptações Curriculares.
- Reduzir o ratio professor/aluno.
- Elaborar programas adequados de atendimento precoce e educação infantil.

A integração, como princípio ideológico, pressupõe um importante avanço no que diz respeito à valorização positiva das diferenças humanas, dado que a sua filosofia *«va mas allá de la mera ubicación de un sujeto en la sociedad e implica, fundamentalmente, que estas personas formen parte de la sociedad a la que pertenecen»* Sánchez (2003:59).

Um dos fundamentos da normalização é a prestação de serviços a pessoas com deficiência em idade escolar. O seu principal objectivo é a promoção e o desenvolvimento integral do sujeito com deficiência e, desta forma, facilitar a sua integração na sociedade. Porém, a normalização exige os seguintes princípios:

Normalização – Este princípio é básico para a integração. É a meta a alcançar por todas as crianças com deficiência cujas formas de vida devem aproximar-se da normalidade social da sua comunidade tanto quanto possível. Segundo este princípio, as pessoas deficientes não devem utilizar nem receber serviços excepcionais, excepto em casos extremos. A aplicação à educação deste princípio constitui a integração escolar. Podemos então afirmar que a normalização conduz à integração de pessoas com deficiência no meio social.

Sectorização – Este princípio apela para a necessidade que a acção educativa tem de realizar, dentro da própria comunidade, uma escola próxima da casa de crianças com deficiência, evitando assim a separação destas da família. Este princípio implica ordenar os serviços por sectores geográficos, ou seja, descentralizar a atenção educativa.

Individualização – Consiste na atenção dispensada a cada aluno durante o ensino, atendendo-se ao facto de que cada aluno é diferente e tem características particulares e um ritmo próprio de aprendizagem. Assim este princípio visa que cada criança diferente receba a educação que necessita em cada momento da sua evolução.

Na maioria dos países não existe acordo generalizado no que respeita ao sistema mais eficaz para conseguir uma integração plena. Assim foi proposto um modelo de integração que se evidencia segundo as seguintes formas:

Integração Física – É a menos complicada. Trata-se da aproximação geográfica dos grupos de alunos com ou sem deficiências. Diz respeito às classes específicas que estão localizadas no mesmo complexo escolar juntamente com as escolas do 1º ciclo, preparatório e secundário.

Integração funcional - Refere-se à participação no processo educativo da escola/agrupamento e concretiza-se em três níveis crescentes em função do grau de integração:

- Utilização dos mesmos recursos por parte dos alunos com deficiência e dos alunos das escolas regulares, mas em momentos diferentes.
- Utilização simultânea dos recursos por parte dos dois grupos.
- Utilização comum de algumas instalações, simultaneamente e com objectivos educativos comuns.

Para levar a cabo a integração funcional, utilizam-se em muitos países, aulas de EE integradas nos centros obrigatórios. Desta maneira as crianças com deficiência estão presentes na escola ordinária (utilização comparativa), e utilizam algumas instalações e professores (utilização simultânea). O êxito deste sistema de integração depende da responsabilidade dos professores.

Integração social – Supõe a inclusão individual de um aluno considerado com deficiência num grupo/classe regular. Segundo alguns autores, esta seria a única forma verdadeira de integração.

Integração plena na comunidade – É a última fase em prol da integração e continuação lógica da integração escolar. Consiste em a criança com deficiência alcançar

capacidade e autonomia suficientes, como jovem e adulto, para controlar a sua própria vida, trabalhar e participar activamente na comunidade e ascender aos recursos que ela oferece. É a continuação durante a juventude e a vida adulta da integração escolar.

A integração escolar tem vindo a demonstrar que determinadas formas de se prestar apoio aos alunos com deficiência nas escolas não são as mais adequadas. Isto tem contribuído para que a EE não se defina como uma educação dirigida a um grupo determinado de alunos, mas manifesta-se nas medidas e acções desenvolvidas no âmbito escolar, que permitem ao professor dar resposta aos alunos com NEE.

O velho modelo médico de diagnosticar as deficiências e estabelecer métodos específicos de ensino, ministrados por especialistas como ideia da EE, começa a desmoronar-se já que tende a denotar uma concepção centrada no défice. A ideia neste momento é de deixar de considerar como problema os alunos com deficiências e a estas como fonte de dificuldades, para se entrar numa dinâmica de trabalho que permita aprender com elas e integrá-las na prática diária.

«Desde el momento en que las diferencias de la denominada "norma" no se consideran como un motivo de exclusión sino que existe la posibilidad de que cada persona pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, las definiciones sobre Educación Especial adoptan contenidos, metas y procedimientos mucho más próximos a la Educación General» (Sánchez, 2003:94).

A EE não pode ser considerada como uma educação para alunos com determinados défices, mas sim para aqueles com NEE. A sua característica primordial não assenta nos métodos terapêuticos que utiliza, mas sim no conjunto de meios e recursos que coloca ao serviço do sistema educativo.

«La Educación Especial no es la educación de niños con retraso, limitaciones o problemas sino la educación con determinadas necesidades educativas especiales, necesidades que se evalúan en un proceso de enseñanza-aprendizaje y no fuera del. Es la educación que necesita apoyos especiales, y se define por estos apoyos necesarios y no tanto o en absoluto por las posibles limitaciones de los sujetos» (Fierro, 1987:40).

A EE procura oferecer a cada indivíduo uma forma de ensino que se ajuste às suas possibilidades e, ao mesmo tempo, assegurar-lhe a oportunidade de desenvolver ao máximo as suas capacidades e autonomia.

Segundo Cabada (1980) a EE tem como fins e objectivos o desenvolvimento integral do sujeito para que este se insira no seu meio social e se incorpore no meio laboral. Deste modo os seus objectivos dirigem-se para:

- Promover o desenvolvimento físico e a aquisição de destrezas;
- Desenvolver as estruturas mentais que conduzem à lógica do pensamento;
- Desenvolver as capacidades de compreensão e expressão que possibilitam a comunicação;
- Superar as dificuldades que provocam e mantêm o desequilíbrio funcional da personalidade;
- Aquisição e utilização de hábitos de comportamento;
- Desenvolver atitudes e condutas que favoreçam a integração social;
- Aquisição de conhecimentos, habilidade e destrezas que facilitem o dia-a-dia;
- Formação de atitudes pessoais, profissionais e sociais que possibilitem a integração social.

A EE tem como meta alcançar níveis mais elevados de autonomia e independência pessoal, assim como de adaptação e integração social para os sujeitos com NEE.

2- NOVAS CORRENTES: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

A filosofia da integração escolar fundamenta-se basicamente no princípio da Normalização.

Ao mesmo tempo surgem: a industrialização, as vacinas, a rádio e o telefone.

Devido à publicação dos Direitos da Criança em 1921, a Declaração dos Direitos do Homem em 1948, aos mutilados da Segunda Guerra Mundial, à pressão dos países mais avançados como os Escandinavos, as pressões sociais, políticas e económicas são

acontecimentos que contribuíram para uma grande mudança da filosofia da EE pelo paradigma da "Normalização". Surgem ideias mais humanistas para com os diferentes, a nível educativo e social.

Formam-se Associações de Pais para as escolas segregadas, que têm como objectivo a defesa contra o efeito estigmatizante das classes especiais: sala dos tolinhos, sala dos doidos, etc.. Curiosamente nos meios onde nunca existiram classes especiais não há instituições. Esta posição recebe apoio administrativo na Dinamarca que em 1959 inclui na sua legislação o conceito de "Normalização" entendido como *«a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível»* (Bank-Mikkelsen 1969:12). Por outro lado reconhece-se que é urgente a formação de professores especializados.

A partir de então, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. É no Canadá em 1972 que se publica o primeiro livro acerca deste princípio.

Como consequência deste princípio *«verifica-se no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras»* (Bautista, 1997:25). Assiste-se a uma mudança de orientação e do movimento para a institucionalização, criando-se em massa escolas especiais, encaminhando-se agora para a desinstitucionalização. Trata-se de integrar os alunos com deficiência no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais.

«Os movimentos para a integração são consequência do criticismo e do descontentamento surgido nos anos sessenta e setenta, em vários países, acerca da Educação Especial de um modo geral e da tomada de consciência dos maus resultados obtidos pelas práticas educativas dispensadas desde há longo tempo no âmbito da Educação Especial» (Bairrão, 1981:13).

Os direitos das pessoas com deficiência continuam a ser preocupação fundamental e na segunda metade do século XX dá-se um grande desenvolvimento da EE, no sentido de criar condições para a integração da criança diferente, tanto em qualidade (diversidade de serviços) como em quantidade (formação de professores, orçamentos, etc.).

A tomada de consciência pública através de numerosos estudos fez com que os profissionais de educação e os pais das crianças com deficiência começassem a questionar a resposta tradicional, ou seja, as classes especiais nas suas diferentes formas.

Para além das críticas dos profissionais e dos trabalhos científicos apresentados, também as decisões judiciais, que responderam às queixas dos pais das crianças com problemas, relativamente à sua exclusão da classe regular, pesaram na mudança de atitudes.

Os governos vêm-se assim obrigados a adoptar medidas diferentes daquelas que até aí tinham assumido nessa matéria.

Na Suécia e na Dinamarca estes movimentos são anteriores aos anos sessenta, embora na Suécia só em 1968 fosse publicada legislação sobre a integração.

Nos E.U.A. e no Reino Unido os movimentos de integração tiveram o seu auge respectivamente em 1975 e 1978.

A "Public Law 94-142 de 1975, The Education for All Handicapped Children" que foi aprovada pelo congresso dos E.U.A., constituiu um momento importante para a integração das crianças com NEE nas escolas públicas.

Esta alteração legislativa vai obrigar os sistemas educativos de todo o mundo a melhorar substancialmente os seus serviços de educação, obrigando-os a criar estruturas, de modo a que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades educacionais.

Em 1990 o Congresso Americano reautoriza a Public Law 94-142, mudando o nome de "Education for All Handicapped Children" para "Individuals With Disabilities Education Act (I.D.E.A.)".

Para além de manter as componentes essenciais, esta lei recomenda ainda que as escolas se envolvam activamente na mudança do aluno com NEE para a vida activa e inclui mais duas categorias de deficiências, o espectro do autismo e o traumatismo craniano; também é substituída a palavra Handicap por Disability.

No Reino Unido em 1978 o Warnock Report Special Education Needs, publica o relatório da comissão de inquérito sobre educação de crianças com deficiência, este relatório é feito pelos mais variados profissionais: administradores, psicólogos, médicos, técnicos dos serviços sociais, pais das crianças com deficiências e professores.

Concluíram que uma em cada cinco crianças necessita, ao longo da sua escolaridade, de alguma forma de EE.

As diferentes classificações de deficiências são substituídas pelo conceito de NEE.

Em 1979 a O.C.D.E. publica um relatório, que mostra que todas as crianças são capazes de acompanhar parte dos programas do ensino regular e que os resultados obtidos estão directamente relacionados com a idade da criança, o tipo e grau de deficiência, com o currículo e com os meios materiais e pedagógicos postos ao serviço dos professores.

Afortunadamente, depois de tantos anos do reinado da segregação das pessoas diagnosticadas como deficientes nas instituições, aparece uma nova linha de discurso sobre as pessoas com deficiência: a normalização que procura desenvolver-se através do princípio da integração. A partir deste momento, a segregação que caracterizava a institucionalização começou a ser vista como uma violação dos direitos humanos.

Todavia, atendendo aos contextos actuais da educação poderemos levantar a seguinte questão: Os fins pretendidos na Era da Normalização, postos em prática através dos princípios da Integração, alcançaram os objectivos ambicionados?

Na opinião de Pastor (2001), talvez um dos principais problemas da EE durante o processo integrador radique no facto de não termos adequado *«la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado, y facilitar una variedad de recursos y estrategias que permitan el ajuste de dicha respuesta»* Montero (2000:133-134).

Porém, dadas as grandes expectativas teórico/práticas que sustentam o movimento da integração, ousamos lembrar a todos aqueles que trabalham na EE quais os pré-requisitos necessários para oferecer uma verdadeira resposta aos alunos ditos “diferentes”.

Os pré-requisitos implicam necessariamente oferta de respostas educativas adaptadas às suas características individuais – capacidades, gostos, interesses, motivações, estilos de aprendizagem... - familiares, sociais e culturais, assim como a interacção de todas estas características com o meio escolar.

Devemos ter o cuidado de partir sempre de uma avaliação diagnóstica realizada ao aluno. Isto ir-nos-á permitir conhecer o nível de competência curricular. Quando actuamos, devemos ter em linha de conta não só as capacidades ou destrezas cognitivas. A nossa actuação deve perseguir o desenvolvimento e avaliação dos cinco tipos de capacidades: cognitivas, afectivas, psicomotoras, relacionais e de inserção, sem deixar no esquecimento os aspectos motivacionais.

Temos a responsabilidade de aceitar a singularidade de cada aluno, entendendo que são distintos, o que pressupõe que poderão ter ritmos de aprendizagem diversos e que, portanto, chegarão a resultados diferentes. Coll (1987) diz a este respeito que os alunos mais lentos necessitam de mais tempo para aprender e os mais rápidos menos tempo.

Devemos assumir que não existem especialistas para atender aos alunos discapacitados e que a responsabilidade das respostas dadas a este tipo de alunos é do professor. Deste modo, devem ser adoptadas metodologias diversificadas (tanto ao nível da sala de aula como da escola) que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Compete ao professor conhecer e desenvolver as diferentes vias e medidas de resposta aos alunos com deficiência e, ao mesmo tempo referenciá-las por escrito nos correspondentes documentos de planificação educativa. Deste modo, haverá uma maior consciencialização de que as adaptações curriculares para este tipo de alunos devem ser elaboradas segundo os pressupostos da escola compreensiva ou da escola para todos.

No fim de contas, o que se pretende, é que todos entendamos que para se poder responder adequadamente aos alunos com NEE é preciso:

- Desfazermo-nos dos juízos prévios;
- Partir sempre de atitudes positivas para atender as necessidades de cada um deles.

A nossa pretensão ao abordar esta temática será, de algum modo, contribuir com alguns elementos que alertem e fomentem a melhoria das práticas docentes. Por isso, nas alíneas seguintes iremos abordar algumas das alternativas que na actualidade são conhecidas como as novas correntes educativas.

A "Regular Education Initiative" foi uma nova corrente integradora que nasceu nos Estados Unidos durante a década de oitenta do século passado. Montero (2000:46) *«propone que el sistema educativo ordinario asuma, de forma inequívoca, la responsabilidad fundamental de educar a todos os alumnos en escuelas públicas, incluyendo no solo a los deficientes, sino a los que tienen cualquier otro tipo de NEE»*. Esta corrente surge como reacção aos obstáculos que os serviços de educação norte americanos colocavam à integração escolar.

Para Wang (1995) tornou-se imprescindível encontrar novos caminhos que incorporassem a EE, nos programas de educação compensatória e nos programas de recuperação de forma a constituir um só sistema escolar. Pensava o autor, que para haver progresso dos alunos com deficiência no sistema de ensino normal, ter-se-ão de criar um novo relacionamento entre os membros da comunidade educativa, em especial pais e professores, e novas relações de trabalho entre os professores de EE e os da educação dita normal.

«Partiendo de la convicción de que sacar al alumno del aula ordinaria (enfoque de exclusión) se basa en la vieja falacia de que el fracaso y la inadaptación escolar se debía atribuir al alumno y no a las deficiencias del Servicio Escolar» Montero (2000:47), Reynolds (1986) recomenda o seguinte:

- Tornar o sistema escolar mais integral, de modo que este preste mais atenção àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- Apoiar projectos experimentais de integração de alunos com NEE.

Autores como Gartner e Lipsky (1987) - apoiantes da "Regular Education Initiative"- Deram o seu contributo a esta iniciativa ao apontarem algumas das necessidades que o sistema educativo tem, sobretudo no momento de reunificar os dois sistemas educativos (ensino regular e ensino especial). São elas:

- A necessidade de uma mudança de paradigma que contemple as diferenças humanas e que estas levem à caracterização e à concepção de programas diferentes;
- A necessidade que as escolas melhorem, o que implica qualidade e equidade;
- A necessidade de umas práticas de ensino eficazes para todos os alunos.

Um dos pontos interessantes destes autores está o facto de nos alertarem para o seguinte: As mudanças não se fazem só com a lei, nem tão pouco com a pedagogia, mas sim, através dos valores que nos encaminham para o tipo de sociedade que desejamos.

Seja como for, tal como nos diz (Pastor 1996), o debate ocasionado pela "Regular Education Initiative" está longe de estar concluído. Uma das suas virtudes está no facto de ter deixado bem claro que a ideia da inclusão se opõe a qualquer forma de segregação, a qualquer argumento que justifique a discriminação.

O modelo de Ensino Compreensivo, frente a outros mais ou menos segregadores, tem como pretensão proporcionar uma formação polivalente com um forte núcleo de conteúdos comuns para todos os jovens em idade escolar. O Ensino Compreensivo pretende oferecer a todos os alunos um currículo único. O seu intuito é o de retardar o seu escalonamento segundo os seus níveis de aprendizagem.

Além de pretender garantir uns conteúdos mínimos para todos os alunos até determinada idade, a compreensividade oferece também um ensino ajustado às necessidades individuais, procurando responder à heterogeneidade. Apesar de assentar no conceito compensador de carências ou dificuldades a convicção deste tipo de ensino é o de movimentar-se no sentido de enriquecer educativamente todos os alunos.

«La escuela comprensiva, que aspira a asumir de forma integradora la diversidad, es el germen de lo que ha de constituir una sociedad democrática y un conjunto plural y socializante» (Montero, 2000:50). Este modelo de escola bate-se pelos aspectos compensatórios, individuais e grupais que deveriam sempre caracterizar o sistema educativo. Logo, ela realça como princípios que deverão guiar os actos no seguinte:

- Implicação dos alunos de NEE e as suas famílias no que respeita à tomada de decisões;
- Desenvolvimento de programas adequados aos alunos;
- Continuidade de acções, através do ciclo vital, dando prioridade à educação precoce e à transição para a vida activa.

A Comissão de Educação Especial do País Vasco Espanhol no seu relatório de 1988 defende que *«un tratamiento integrador de la heterogeneidad supone aceptar la diversidad para favorecerla y asumir la diferencia para desarrollar en el alumno el máximo de sus capacidades»*. Esta Comissão é consciente de que a multiplicidade de situações que se dão numa sala de aula integradora, devem ser abordadas a partir de distintos níveis educativos,

sugerindo para isso quatro acções inter-relacionadas a aplicar nas escolas. Estas acções serão:

- A cuidadosa avaliação do contexto educativo para que a escola responda, de modo adequado, ao círculo social que a rodeia;
- A elaboração de um Plano Curricular de escola compreensivo e integrador;
- Disponibilidade de apoios necessários aos professores;
- A continuidade das acções educativas necessárias ao longo dos ciclos.

Porém, Lopez (1996) defende que as medidas para uma verdadeira escola compreensiva devem ser as seguintes:

- Diagnóstico diferencial e contextual das necessidades do aluno;
- Elaboração do Programa Curricular do Aluno, compreensivo, integrador, vivo e dinâmico;
- Disponibilização de adequados recursos humanos, materiais e formais;
- Garantia de continuidade das acções educativas durante os distintos níveis educativos;
- Profissionais competentes que trabalhem de forma cooperativa e solidária;
- Atitudes favoráveis de toda a comunidade educativa;
- Participação real dos pais.

No fundo, a escola compreensiva o que preconiza é a integração de todos os alunos.

A “Educação Inclusiva” é um conceito de alguma forma novo que se tem vindo a ouvir timidamente nos últimos anos. O objectivo da Educação Inclusiva é a de tentar de algum modo mudar as escolas e os seus currículos para que estas possam responder às necessidades dos alunos com NEE.

Segundo Falvey (1995:137) *«a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad – y a cada ciudadano de una democracia – el derecho inalienable, a no ser excluido»*.

O termo incluir usa-se para irmos mais além do que aquilo que seria possível no processo integrador. Falamos de incluir porque já não basta que os alunos com NEE

estejam integrados. Torna-se necessário que este tipo de académicos estejam juntos com os demais alunos para poderem evoluir numa escola que deve ser de todos, pois «*no basta con que los alumnos con necesidades estén en las escuelas ordinarias, sino, que deben participar de toda la vida escolar y social de la misma*» (Montero, 2000:55).

Neste sentido, os argumentos que se têm vindo a esgrimir para justificar a passagem da integração para a inclusão têm girado à volta de quatro pontos:

- Em primeiro lugar a “inclusão” refere-se mais à ideia de que todo o aluno deve estar incluído na vida da escola à qual pertence.
- Em segundo lugar tende-se a eleger a “inclusão” como forma de não deixar ninguém de fora da escola.
- Em terceiro lugar o que se pretende, é que não seja o aluno com NEE que se integre numa escola concebida para determinados alunos com um programa que tem que ser adaptado para aqueles que não o conseguem acompanhar, mas sim, que seja a escola inclusiva a estruturar-se de forma a fazer frente às necessidades de cada um dos alunos.
- Por último, e é aqui que se coloca uma especial ênfase, há uma mudança no que diz respeito aos projectos educativos. Procuram-se respostas educativas para todos os alunos. Os talentos de cada um dos superdotados ou com NEE, serão reconhecidos, aceites e desenvolvidos ao máximo, pois cada um tem o seu papel a cumprir.

Assim, seguindo as indicações de Melero (1997) poderemos dizer, de forma resumida, que uma escola inclusiva deve apostar num currículo compreensivo, único, amplo e diverso; numa reprofissionalização dos professores; numa nova estrutura organizativa; num novo estilo de ensino e na participação da família e da comunidade.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À VIDA ACTIVA

1- TRANSIÇÃO ESCOLA / TRABALHO

O princípio do número sete da Declaração dos Direitos da Criança diz:

«A criança tem o direito de receber uma educação que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Tem que beneficiar de uma educação que favoreça a sua cultura geral e permita, em condições de igualdade e oportunidade, desenvolver as suas faculdades, o seu juízo pessoal e o seu sentido da responsabilidade moral e social, assim como chegar a ser um membro útil na sociedade»

Entendemos que o direito à educação de pouco servirá se este não está acompanhado por umas condições sociais que permitam a sua realização. Não basta eliminar a selecção inicial, nem as barreiras de acesso. O princípio da igualdade de oportunidade de todos os cidadãos, incluídas as pessoas com problemas físicos ou mentais, constitui um valor inalienável.

A incorporação escolar exige continuidade na incorporação laboral. Uma das consequências de se estar empregado na nossa sociedade é o factor segurança, planificação do futuro, status social, acesso ao consumo, protecção social, a possibilidade de aceder a uma melhor formação, cultura, níveis de saúde, relações sociais e a realização pessoal.

A Declaração de Salamanca, ao considerar a preparação para a vida activa não pode ser mais explícita:

«Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las actitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y a las expectativas de la vida adulta» (UNESCO, 1994).

Contudo, na sociedade actual encontrar emprego é difícil e este muitas vezes é instável. Um sistema que elimina postos de trabalho e que faz com que muitos dos existentes sejam flexíveis é instável e variável, dificultando deste modo a integração social. Esta situação penaliza fortemente as pessoas com deficiência pois, persiste o temor de que as suas limitações não permitam a execução das tarefas para os quais são contratados.

É notória a existência de barreiras que não permitem que as pessoas com deficiência tenham o acesso, de algum modo facilitado, ao mundo do trabalho. Isto faz com que o número de desempregados neste sector seja o triplo do resto da população. «*Los gobiernos y las empresas deberían asegurar las medidas de la diversidad de los trabajadores con sus respectivas necesidades físicas, tecnológicas, sociales, educativas y comportamentales; conciliación de la vida familiar y profesional*» (Torrigo e Peris, 2005:51).

As pessoas com deficiência têm direito: à vida e aos recursos sociais e económicos que lhes poderão permitir viver a sua existência com um máximo de dignidade e auto-determinação.

2- INTEGRAÇÃO LABORAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Actualmente, uma das metas da escola passa pelo desenvolvimento da personalidade dos nossos jovens. Através da educação procura-se fazer com que os jovens alcancem a plenitude, tanto ao nível individual como social. «*Este fin educativo es tanto un derecho como un deber que comprende la preparación de un ambiente educativo y social adecuado para el desarrollo personal e social y, a su vez, debe cumplirse tanto por parte de la sociedad como del individuo*» (Fontao, 1999:71). A nível funcional esta incorporação expressa-se em termos de incorporação na escola, no trabalho e na vida sócio-cultural.

A formação de pessoas com deficiência para uma mudança segura do mundo educativo para o mundo laboral é variada. Uma das pretensões do processo educativo, é o de preparar os alunos para determinadas tarefas laborais. Porém, apesar dos esforços realizados este tipo de alunos, quando terminam a escolaridade obrigatória, têm serias dificuldades para aceder a um posto de trabalho. «*Para que se pueda garantizar el objetivo último da educación (...) los estudiantes necesitan una formación adecuada y una experiencia laboral*» (Fontao, 1999:72) por isso, a seguir focaremos algumas orientações e

directrizes, de carácter geral, que têm como finalidade ajudar a preparar os jovens com NEE para a sua inclusão no mundo do trabalho.

O processo de transição para a vida activa requer a tomada de decisões que afectarão, em maior ou menor grau, todos os aspectos da pessoa dado que, estas entrarão em contacto com novas situações sociais, profissionais e familiares. Por isso, em cada transição o indivíduo tem de realizar uma dupla acção: o de integrar-se no mundo para o qual transita, adaptando-se às novas situações; e de desenvolver a sua personalidade de modo a que cada novo estágio possibilite a consolidação de uma característica pessoal que lhe irá permitir a auto realização.

O emprego em si, aparece assim como um bem valioso para se proceder a uma inserção sócio-laboral em óptimas condições. *«Hay que apostar por el empleo, por todo o tipo de empleo, independientemente de las modalidades que puedan darse hoy en día superadoras sin duda de las marcadas en su momento por la ley»* (Santos e Alberte, 1999:18).

O drama da inserção sócio-laboral no caso de pessoas com NEE tem sido agravado pelo facto de um grande número destes elementos carecerem de formação e preparação profissional adequada para se incorporar ao mundo do trabalho. Para contrariar esta situação deverão os pais ser educados na ideia da inserção laboral dos seus filhos, ou seja, na correspondente formação profissional.

Outros elementos chave serão:

- Exigência que a lei se cumpra nos empregos protegidos;
- Desenvolvimento de planos de formação para pessoas com NEE;
- Promoção de políticas activas de emprego orientadas para pessoas com NEE;
- Apoio à integração laboral a partir das escolas;
- Potenciação de sistemas individuais de valorização que, diferenciando entre as habilidades adquiridas e aquelas com potencial de aprendizagem, facilitem e apoiem a integração laboral;
- Acesso das pessoas com NEE a "todos" os sectores da vida económica;
- Incidir em campanhas de mentalização de modo a sensibilizar as entidades patronais.

O trabalho realizado com o aluno na transição da escola para a vida activa deve ser feito de um modo progressivo. Segundo Guichard (1995) no momento da transição o aluno deve ter uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe possibilitem o acesso ao mundo do trabalho e à sua participação na vida social.

Chegar a um consenso sobre os objectivos que os alunos com NEE têm de alcançar para transitarem da escola para o mundo laboral é difícil pois, este tipo de alunos necessitam de mais tempo que os demais alunos para alcançar os objectivos da inserção laboral. A transição para a vida activa e para o mundo dos adultos é um processo que necessita de uma orientação adequada para que cada um destes elementos alcance o grau de autonomia necessário para se adaptar ao mundo e às características dos adultos.

«A inserción e integración profesional é un factor principal para acadalos obxectivos descritos, xunto coa consecución dun funcionamento autónomo das tarefas de vida cotián, do emprego axeitado do lecer, da vida de participación cívica e social e da vivêncía axustada das relacións humanas e afectivas na comunidade onde os xóvens se atopan integrados» (Fernandez, 1999:23).

A transição dos jovens com NEE para a vida activa necessita para que haja êxito, que os próprios interessados, as suas famílias e a administração educativa cooperem e comunguem de objectivos semelhantes todavia, Jurado (1993) alerta para o facto de que não devem existir metas nem critérios que sejam limitativos. Entre as soluções a adoptar para orientar os jovens com NEE para a vida activa devem-se diagnosticar as suas necessidades na comunidade em que vivem, fixar relações de cooperação com serviços e instituições para perceber melhor as necessidades de cada um, garantir a formação e orientação profissional para o emprego, informar-se dos recursos da comunidade social e cultural, assegurando a inserção sócio-laboral apropriada.

3- AS EMPRESAS E A INTEGRAÇÃO LABORAL

À vontade e ao esforço de cada individuo é necessário acrescentar a boa vontade das empresas. A difícil condição de acesso ao trabalho na presente conjectura laboral faz com que arranjar trabalho para as pessoas com deficiência seja ainda mais complexo.

Estas pessoas devem ultrapassar não só as dificuldades que tem qualquer cidadão aspirante a um emprego, mas também, afrontar outras barreiras que lhe são peculiares. Ademais das barreiras físicas, estas pessoas devem superar (nesta área especialmente relevante) entraves de índole interpessoal, tais como a protecção familiar, deficiências educativas e de formação.

A superação de estas e outras dificuldades implica a necessidade de desenvolver diversos modos de actuação que irão permitir a igualdade de oportunidades de acesso ao mercado laboral por parte das pessoas com deficiência. Ou seja, seria necessário criar condições equitativas de acesso ao mercado laboral para todos os cidadãos.

Para avançar com equidade é necessário realizar acções encaminhadas para:

- A melhoria do marco legal que deve proteger e garantir os direitos laborais das pessoas com deficiência;
- A orientação profissional de cada pessoa com base nas suas características e atitudes;
- Melhoria dos recursos formativos, com a finalidade de promover a adaptação dos trabalhadores à contínua evolução, especialmente tecnológica, do mercado de trabalho;
- A adequação do posto de trabalho da pessoa desde uma perspectiva ampla e integradora.

Estes quatro aspectos, eixos das distintas actividades da integração laboral, poderão (em termos de futuro) servir de base às empresas para projectarem a sua acção em matéria de emprego e integração laboral. Estes projectos, como é lógico, deverão ter também em conta a experiência acumulada pelas empresas que têm vindo a empregar pessoas com deficiência.

A inserção sócio-laboral das pessoas com NEE não deixa de ser nos dias de hoje um processo de carácter político-económico-social e ético,

«Que se impulsa profundizando en el mejor conocimiento y análisis de la situación y se proyecta hacia un futuro con la mayor equidad, y que requiere la colaboración de organizaciones, instituciones públicas y los propios interesados para que

puedan ser eficaces las acciones que se ejercen desde cualquier ámbito»
(Villegas, 1999:55).

É evidente que de entre as acções que mais favorecem a inserção sócio-laboral estão:

- A formação (cursos formativos adaptados às distintas capacidades);
- O incremento e a diversificação de ofertas (cumprimento da reserva legal de postos de trabalho para pessoas com NEE estabelecido pela legislação portuguesa);
- O aumento das políticas activas de emprego;
- A informação permanente às empresas sobre as vantagens fiscais que derivam da contratação de pessoas com deficiência;
- Sensibilização da sociedade e das organizações (públicas e privadas) no sentido de olharem para as pessoas com deficiência como cidadãos que necessitam de um posto de trabalho para serem autónomos.

A integração social e laboral das pessoas com deficiência é importante para a sociedade por isso, a maioria dos países da comunidade Europeia legislou no sentido de a promover.

Em Portugal existem benefícios fiscais para as empresas empregadoras e quotas de empregos na administração pública.

Em Espanha a legislação estabelece «*un triple sistema de trajo para el colectivo de las personas discapacitadas*» (Pereira e Fernandez, 1999:159):

- O desenvolvimento de uma actividade laboral nas mesmas condições dos outros trabalhadores;
- Centros de emprego com a modalidade de emprego protegido;
- Centros ocupacionais cuja finalidade é a de superar os obstáculos que a deficiência implica para a integração social.

Na Alemanha, a protecção laboral para as pessoas com deficiência apresenta as seguintes alternativas:

- A actividade laboral exerce-se a troco de uma remuneração com contrato e com o direito a uma protecção especial;
- O trabalhador para além do salário recebe uma prestação social.

Em França, no aspecto laboral coexistem duas modalidades de emprego:

- O emprego protegido, que inclui oficinas, centros de trabalho e centros de ajuda ao trabalho;
- O emprego convencional nos sectores público e privado.

Estes países, para além de oferecerem sistemas de trabalho diferentes para pessoas com deficiência, estabelecem no seu ordenamento jurídico determinados direitos a nível do trabalho como são as quotas de reserva de postos laborais nas empresas públicas e privadas, a protecção ante os despedimentos e as modalidades de emprego protegido.

No actual panorama de globalização da economia, nós aqueles que pertencemos ao mundo desenvolvido, desfrutamos de uma qualidade de vida que os povos de países em via de desenvolvimento não têm. Neste contexto, os mais fortes continuam a ter mais possibilidades de seguir em frente e a possibilidade de inserção laboral tanto das pessoas com deficiência como da generalidade da população poderia ser mais fácil. Porém, inclusivamente nos ditos países desenvolvidos assiste-se a uma luta tenaz procurando as empresas a máxima competitividade. Isto tem conduzido a uma progressiva robotização, a uma intensificação da produção e a uma aposentação de funcionários sem que estes sejam substituídos nos seus postos de trabalho.

O drama da inserção laboral no caso das pessoas com deficiência tem vindo a ser agravado pelo facto de um grande número destas pessoas carecerem ainda de formação e preparação profissional como já tínhamos referido anteriormente. Deste modo, tem vindo a ser forçada a entrada destes seres no mundo da pobreza e da desesperação.

Efectivamente a faceta humana que maior incidência terá na integração social será o factor profissional, motivo pelo qual a Fundação ONCE (Organización Nacional de Ciegos

Espanoles) em Espanha tem desenvolvido «*cuantos esfuerzos sean necesarios para facilitar el acceso de los afiliados y afectados de otras minusvalías al mercado del trabajo, considerando dentro de este, no solo las empresas externas sino a la propia ONCE*» (Buelta, 1994:120).

Esta política de progressiva inserção laboral de associados e de pessoas com deficiência na organização tem sido bem sucedida. O que diferencia esta empresa das outras é o facto de que a maior parte dos seus funcionários são pessoas afectadas por alguma deficiência.

No que respeita à sua actividade, a maior parte dedica-se à venda de fracções de lotaria os restantes estão distribuídos por funções administrativas, técnicas e professorado.

«Esta realidad ha sido confeccionada durante más de 50 años, y ha sido construida por los ciegos, ello sin duda marca las políticas empresariales de la entidad: de hecho, en el Convenio Colectivo se define una reserva de puesto de trabajo para afiliados superior al 25%, puestos que por su contenido funcional sean susceptibles de desempeño por los propios afiliados, (en esta definición se comprenden más de 30 categorías profesionales) con lo cual, la reserva para a discapacitados que marca la ley queda ampliamente superada» (Buelta, 1994:121).

Não subsistem dúvidas de que, desde uma visão empresarial a ONCE tem uma visão clara sobre a participação dos seus associados na sua gestão. No entanto, tanto como nós nos apercebemos «*es vigilante a su vez, para garantía de sus fines, que los recursos aplicados sean lo más eficaces posible*» (Buelta, 1994:121). Neste sentido existe um plano claro, baseado no princípio de que cada trabalhador associado ou não, deve ocupar o posto de trabalho com base no mérito e nas suas capacidades.

Para concluir poderemos dizer que a ONCE tal como está a ser gerida demonstra que as pessoas com deficiência têm capacidades para responder às exigências de determinados postos de trabalho.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

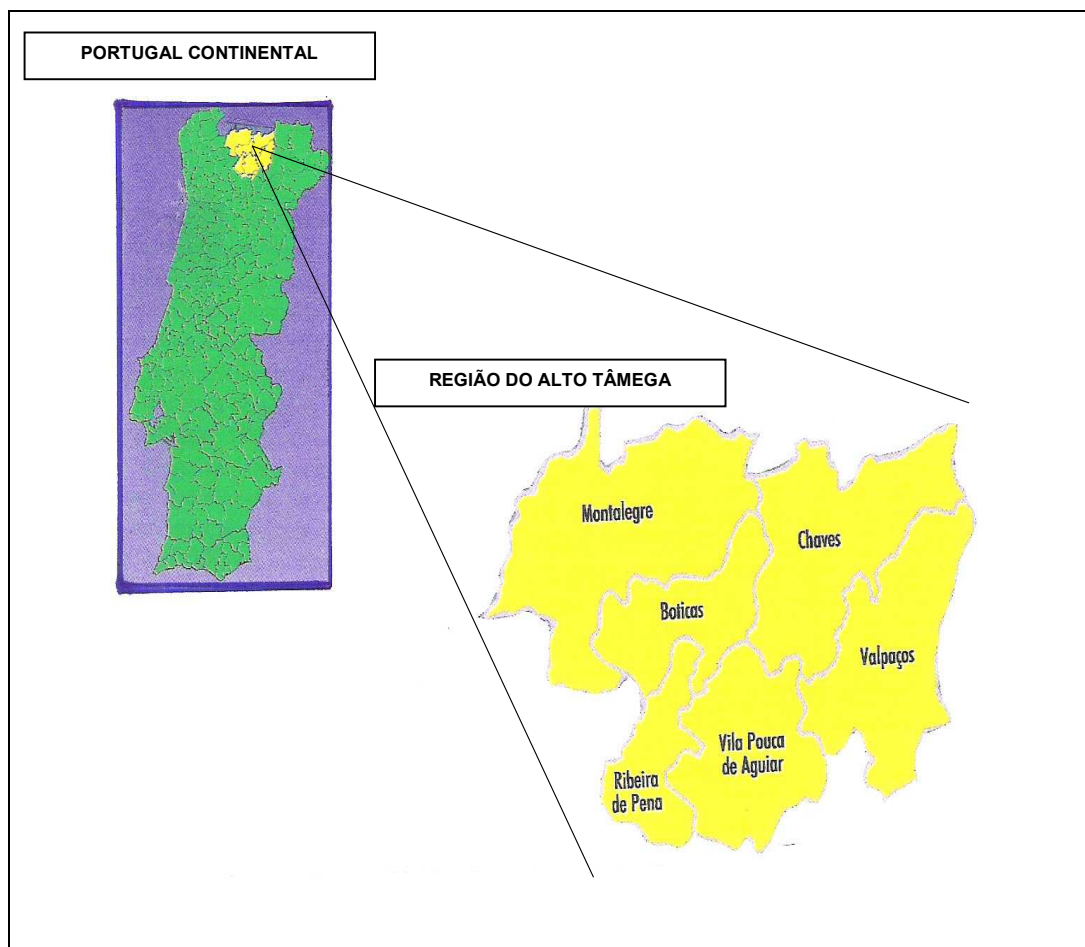
DELIMITAÇÃO E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

1- CONTEXTO GEOGRÁFICO DA INVESTIGAÇÃO

Localizada no interior norte de Portugal Continental - na província de Trás-os-Montes e Alto Douro, distrito de Vila Real – a Região do Alto Tâmega ocupa uma superfície de 2932.5 Km². Como facilmente se poderá observar no quadro 3, a região é composta pelos concelhos de Boticas, Chaves, Montalegre, Ribeira de Pena, Valpaços e Vila Pouca de Aguiar.

QUADRO 3

REGIÃO DO ALTO TÂMEGA



Quadro de elaboração própria (2010)

Região singular, terra de contrastes, a Região do Alto Tâmega é «*um território heterogéneo, marcado por realidades sub-regionais diferenciadas e bastante vincadas, tanto do ponto de vista natural como sócio-económico e etnocultural*» (Cepeda e Ramos, 2002:29).

Em termos geográficos, a região é limitada a Oeste pelos concelhos de Terras de Bouro, Vieira do Minho e Cabeceiras de Basto (distrito de Braga), a Norte pela Região da Galiza, a Este pelos concelhos de Vinhais e Mirandela (distrito de Bragança) e a sul pelos concelhos de Murça, Sabrosa, Alijó, Vila Real e Mondim de Bastos (distrito de Vila Real).

A característica mais saliente é decerto o seu relevo acidentado. A dureza do seu solo áspero, seja ele granítico ou xistoso rasgado; a rigurosidade do clima agreste, nos seus excessos de calor e de frio, de humidade e de secura, de ventos e acalmias; a solidez com que se levantam as enormes serranias com as rochas que se opõem ao ímpeto das torrentes; a forma como os rios escavam os seus leitos faz com que à violência resultante da luta entre os elementos correspondam traços de evidente doçura e serenidade. Porém, não deixam de ser algumas das causas principais do histórico encravamento geográfico que marca a sua condição de território periférico e marginal. Esta marginalização do território face ao litoral é agravada pelas características físicas dos seus concelhos, em virtude das toscas acessibilidades e dos Invernos rigorosos.

O clima nesta região caracteriza-se sobretudo pela intensa chuva, frio, neve e gelo à mistura. Para além das dificuldades que resultam para a generalidade da população, obrigada ao consumo de lenha e/ou electricidade e/ou gás, para sobreviver ao défice de temperatura, este clima obriga as escolas a grandes cuidados no sentido de salvaguardar a qualidade de vida dentro das suas instalações, nomeadamente com recurso a aquecedores nas salas e gabinetes, bem como a água quente nos balneários e casas de banho. Para além do aumento dos custos de funcionamento, as escolas vêem-se a braços com uma sobrelotação dos espaços cobertos destinados aos alunos. Porém, como a escola «*es un organismo vivo, dotado de movimiento, actuaciones y desarrollo humano*» (Fernández, 1998:15) a calma dá lugar, muitas vezes, ao conflito. Deste modo, os conflitos e maus comportamentos fazem parte do quotidiano escolar, procurando a escola, através da “filosofia de convivência”, encontrar o equilíbrio que permita o desenvolvimento pessoal e o desempenho educativo.

É ainda problemático o quotidiano de professores, alunos e funcionários que diariamente precisam de se deslocar de suas casas para a escola e vice-versa: as estradas são, durante os meses de Inverno, traiçoeiras e, por vezes, intransitáveis.

O Verão é igualmente difícil de suportar, dado o aumento extraordinário da temperatura. Nestas ocasiões, o apelo das praias fluviais ou das piscinas faz-se sentir com intensidade.

Com um contraste de paisagens evidente, a Região do Alto Tâmega tem uma arquitectura rural típica. A rudeza e a escassez de recursos estão ainda bem patentes na arquitectura das pequenas povoações nos meados do século XX. Eram casas construídas em pedra, tradicionalmente não rebocadas, com coberturas de colmo ou telha, com alpendres em madeira, juntando muitas vezes pessoas e animais debaixo do mesmo tecto. Hoje, nas aldeias mais afastadas das sedes de concelho, ainda encontramos alguns destes exemplares.

É pela casa de habitação que o homem *«imprime a primeira marca na paisagem, podendo dizer-se que ela é também “filha legítima da geografia”»* (Martins, 1990:445). Uma região com o clima tão rigoroso, de vida rude e afastada dos grandes centros, levou os habitantes das zonas rurais a associarem-se na luta contra o isolamento e o meio hostil. O medo forçou-os a uma forma específica de povoamento aglomerado ou concentrado. Para se abrigarem dos ventos e terem exposições ao sol, os núcleos dos povoados encostam-se às encostas das serranias. Como refere Martins (1990) as povoações empoleiraram-se, ou apinhoam-se, umas contra as outras, anichando-se compactamente à volta da igreja.

A casa é, em suma, um inestimável tesouro. Muitas pessoas possuem casa própria, ainda que de dimensões e condições estruturais bem diversas: desde a mais humilde habitação, à vivenda moderna e vistosa.

Na região do Alto Tâmega poucas famílias pagam renda mensal pelas suas habitações. Tal como em outras partes do país o mercado de arrendamento está em declínio. As pessoas têm vindo a ser seduzidas pelas condições de crédito que entidades bancárias oferecem para a aquisição de habitação.

Porém, um acentuado declínio demográfico e um rápido envelhecimento da população; bolsas de emprego de reduzida dimensão e mão-de-obra pouco qualificada; uma economia muito dependente de actividades tradicionais pouco organizadas, acabaram por fazer depender a Região do Alto Tâmega de dois pólos fundamentais: Porto e Braga.

Não será, por isso, de estranhar que «*muitos caminhos vão dar a Espanha, à Alemanha, ao Luxemburgo, à Suíça e principalmente à França*» (Lima, 1997:23). A emigração faz parte do quotidiano referencial das gentes da Região do Alto Tâmega.

A conclusão das duas principais vias de ligação à rede de auto-estradas espanholas e a inserção nos eixos rodoviários europeus, poderá ajudar a retirar a condição marginal deste território (tão marcado por significativas disparidades em matéria de desenvolvimento económico e social).

Face às enormes carências da região em matéria de vias e rede de transportes, autarquias e governo central têm vindo a efectuar maiores investimentos públicos. A grande preocupação dos governantes tem vindo a ser a recuperação dos enormes atrasos nos domínios das acessibilidades e dos equipamentos colectivos. Apesar dos sinais evidentes da mudança, um número bastante significativo dos habitantes desta região tem necessidade de fazer uso diário do seu transporte particular pois os transportes “de carreira”, ou seja, autocarros de duas firmas, que operam na região e cujos circuitos diários são essencialmente no eixo Chaves/Vila Real/Porto/Lisboa ou não são suficientes ou não têm horários compatíveis com as necessidades de cada um.

Ao nível dos transportes escolares, apenas uma coordenação bem planeada e executada – entre as Câmaras Municipais e os estabelecimentos de ensino – tornam possível a vinda às aulas de uma grande maioria dos alunos. Com efeito, somente 45% da população estudantil reside nas cidades e nas vilas; o resto vem das aldeias. É, pois, de essencial importância que seja implementada uma rede de transportes camarários e que esta opere em consonância com os horários (de entrada e saída) da escola.

Todos estes aspectos são reveladores da problemática com que se confronta esta região. A maior parte da população vive da agricultura que, nesta zona em particular, é decadente, quer em termos de produtividade, quer em método de trabalho. As condições físicas da região, as geadas, os solos delgados e ácidos, a ausência de chuvas nas épocas cruciais fazem com que a produção agrícola seja insuficiente para alimentar a população e muito menos sustentar uma exportação regular e constante.

As políticas de reforma estruturais do Ministério da Educação e do sistema educativo, ao terem em conta a racionalização dos meios e o aumento da qualidade das aprendizagens, determinaram o arranque do processo através de Agrupamentos de Escolas.

Com este processo procurou-se favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos e a prevenção da exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos, a garantia da aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão e a valorização e enquadramento de experiências.

Importou, pois, garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica, de acordo com o enquadramento definido na LBSE. Com efeito, a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão integradora e, em muitos casos, subordinados a uma lógica compartimentada e desarticulada, tinham vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação de iniciativas e a criação de projectos educativos integrados, susceptíveis de favorecer percursos escolares coerentes.

A assunção da escola como centro da vida educativa por parte do Ministério da Educação permitiu assumir de forma clara duas atitudes no processo de constituição de um Agrupamento. A primeira, foi a de ter permitido à respectiva comunidade educativa, com base na existência de um projecto educativo comum, formar o Agrupamento de Escolas. A segunda, como salvaguarda das competências próprias das autarquias locais envolvidas, teve em conta a necessidade de uma descentralização efectiva, o respeito pela inserção territorial do projecto de escola e a existência de uma dimensão local da política de educação.

A estratégia adoptada para a formação dos Agrupamentos de Escolas visou tornar mais coerente a rede educativa, ao estribar-se em dinâmicas locais de associação para superar as situações de exclusão social.

Na sequência das experiências em curso, e como garantia de que nenhum estabelecimento de ensino ficaria em condições de isolamento, foram criados nos concelhos da Região do Alto Tâmega os seguintes agrupamentos de escolas:

- **Concelho de Boticas**

O concelho de Boticas com pouco mais de cento e cinquenta anos de existência é conhecido pelo grande carinho que as suas populações têm à sua terra, orgulhosas da história que lhes deixaram. Cultivador de um colectivismo em prol do desenvolvimento e

contra o isolamento, o povo de Boticas inspira-se, por certo, na beleza que o rodeia e com que a Natureza o contemplou.

Com os seus 322 Km² de área distribuídos pelas suas dezasseis freguesias, o concelho de Boticas é o que tem menos densidade populacional na Região do Alto Tâmega.

Com um reduzido número de escolas e de alunos, mandou o bom senso só constituir um Agrupamento.

- **Concelho de Chaves**

Com os seus 600,12 Km² de área o concelho de Chaves alberga no seu seio cinquenta e uma freguesias. A cidade de Chaves, sede do concelho mais populoso da Região do Alto Tâmega, era conhecida pelo nome de Aquae Flaviae na era dos romanos.

Com um passado histórico rico, este concelho acumulou através dos tempos, um espólio arqueológico e monumental. A Ponte Romana de Trajano, as igrejas Matriz, Misericórdia, Românica de Nossa Senhora da Azinheira e os castelos de Monforte, Santo Estêvão e Torre de Menagem são alguns exemplos desse património.

Concelho rural, tendo por base uma extensa veiga banhada pelo rio Tâmega, constitui um dos pólos de desenvolvimento agrícola da região. Os espaços mais marcados pela ruralidade, vão aparecendo à medida que deixamos o vale e se inicia a caminhada ao longo das encostas em direcção às terras altas. A diversidade e as características do seu relevo (atinge em alguns pontos os mil metros de altitude) fazem com que a paisagem apresente aspectos maravilhosos.

Centro de uma zona termal, a cidade tem crescido quer em extensão, quer populacionalmente, fruto das suas potencialidades turísticas, pois recebe anualmente cerca de sete mil aquistas.

Fora da cidade de Chaves assume proeminência a agradável vila de Vidago, que se constituiu como um espaço de centralidade infra-concelhia, ao proporcionar diversos serviços às aldeias circundantes.

Conscientes de que apostar na educação é o grande investimento do futuro, as forças vivas deste concelho não desperdiçaram a oportunidade dada pelo DL 115A/98 de quatro de Maio e reorganizaram as suas escolas básicas formando dois Agrupamentos de Escolas na cidade de Chaves (Agrupamento Vertical Nadir Afonso e Agrupamento Vertical Francisco Carneiro) e um na vila de Vidago (Agrupamento Vertical de Vidago).

- **Concelho de Montalegre**

Terra de montanhas e albufeiras, Montalegre viu as suas aldeias talhadas em pedra granítica ornamentadas por espigueiros e igrejas seculares. Com os seus 805,8 Km² retalhados por trinta e cinco freguesias, Montalegre surpreende pela sua beleza agreste, pois, grande parte das suas terras está inserida no Parque Nacional da Peneda-Gerês.

Com uma fauna e uma flora alimentadas por diversos cursos de água, não admira que este concelho tenha vestígios importantes da presença do homem desde os tempos pré-históricos.

A história recente de Montalegre, como de tantas outras terras do interior, é fortemente marcada pelo abandono das actividades económicas tradicionais. O isolamento a que esteve votado foi o grande responsável pelo fluxo migratório deste concelho para países Europeus e da América do Sul.

Respira-se em todo este concelho, um ambiente rural. Com um território tão vasto e com uma tão fraca densidade populacional, a preocupação em levar um ensino de qualidade aos jovens fez com que o concelho de Montalegre fosse dotado de dois agrupamentos de escolas (Agrupamento Vertical de Montalegre e Agrupamento Vertical do Baixo Barroso).

- **Concelho de Ribeira de Pena**

Ribeira de Pena é um município de fronteira entre o Alto Tâmega e o Minho. Limitado a norte pelo concelho de Boticas, a sul pelo de Vila Real e Mondim de Bastos, a oeste pelo de Cabeceiras de Bastos e este pelo de Vila Pouca de Aguiar. Instalado nas proximidades do Parque Natural do Alvão esta região poderá desenvolver aptidões especiais para o turismo.

O seu povoamento vem dos tempos pré-históricos, como o provam um grande número de vestígios arqueológicos. Por toda a parte há vestígios importantes deixados pelo homem. Pinturas rupestres, pontes românicas, solares, casas brasonadas, igrejas, castros, moinhos e cruzeiros constituem um património que revela o elevado nível cultural dos povos que passaram por este concelho.

Sendo um dos concelhos mais pequenos e acidentados da Região do Alto Tâmega (217,4 Km²), Ribeira de Pena vive da agricultura de subsistência, do artesanato e da exploração dos recursos florestais.

No campo da cultura, desporto e lazer, importantes investimentos foram feitos. Fruto deste investimento e das políticas educativas locais, o concelho de Ribeira de Pena é servido por dois Agrupamentos de Escolas (Ribeira de Pena e Cerva).

- **Concelho de Valpaços**

O concelho de Valpaços ocupa uma área de 548,8 Km², é limitado a norte e noroeste pelo concelho de Chaves, a sul e a sudoeste pelos concelhos de Murça, Mirandela e Vila Pouca de Aguiar, a este e sueste pelo concelho de Mirandela e a nordeste pelo concelho de Vinhais. Em superfície é, por ordem decrescente, logo após Montalegre e Chaves, o terceiro concelho do distrito, medindo 28km no seu maior comprimento e 19 km na sua maior largura. É composto por trinta e uma freguesias, espalhadas pela “Terra Quente” (zona de pequenos e produtivos vales com um clima semelhante à região mediterrânica) e pela “Terra Fria” (zona de montanha, fria como o nome indica e menos produtiva). Terra de contraste, Valpaços deve à sua diversidade paisagística esta variedade de microclimas.

A zona de montanha deste concelho é marcada pelos soutos de castanheiros, as searas de centeio e os pastos para o gado. A terra quente é território de olivais, vinhas e amendoais. O vinho, o azeite, os frutos secos, as carnes de bovino e ovino e os cereais, são produtos de uma ruralidade viva cada vez mais afirmativa, pois a indústria tem fraca representatividade.

Com uma gastronomia rica e variada, os valpacenses esforçam-se por atrair os turistas para a região. Porém, a interioridade, o isolamento, as insuficientes vias de comunicação, continuam a contribuir para uma forte estagnação sócio-económica da população.

A nível educativo, o fomento e desenvolvimento das estruturas do concelho tem sido uma área de trabalho atento e continuado. A construção de uma rede de Agrupamento de Escolas (Valpaços e Carrazedo Montenegro) em complemento com a criação de serviços de apoio a alunos com deficiência prolongada, tem vindo a contribuir decisivamente para a formação das gerações futuras.

- **Concelho de Vila Pouca de Aguiar**

O território concelhio, com dezoito freguesias, estende-se ao longo de 437,2 Km². Importante ponto de encontro de vias de comunicação, Vila Pouca de Aguiar tem no

planalto do Alvão a sua área típica de montanha. O contraste das paisagens evidencia-se através de uma forte humanização do território, fértil em plantações de árvores de fruto e pequenas hortas.

Dotada de um riquíssimo passado histórico e arqueológico (castros, sepulturas seculares, monumentos dolménicos e explorações auríferas romanas), Vila Pouca de Aguiar ergue-se num vale entre as encostas arborizadas da serra da Padrela e as vertentes graníticas da serra do Alvão.

Apesar de tradicionalmente agrícola, o concelho tem vindo a melhorar a sua economia ao apostar nas indústrias extractivas (exploração e transformação de granitos e, em menor escala, as águas de mesa).

Na área do turismo, Vila pouca de Aguiar oferece hoje, ao residente e ao viajante, uma resposta capaz, pois está dotada de infra-estruturas e de serviços básicos para a exploração dos seus recursos termais.

Para contrariar os graves problemas demográficos com que se debate – o concelho perdeu 2062 habitantes em dez anos (censos: 2001) -, a autarquia realizou importantes investimentos em infra-estruturas, nas áreas da educação. São exemplo disso a forma como se constituíram os Agrupamentos de Escolas de Vila Pouca de Aguiar e Pedras Salgadas.

2- PERTINÊNCIA E PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Numa sociedade em constante mutação, alicerçada na impossibilidade de prever o dia de amanhã, os educadores sentem a impossibilidade de dar como terminado o seu processo formativo, numa perspectiva de formação permanente ou de uma formação «*à roda da vida*» (Nogueira, 1990). Daí que sintam a necessidade de aquisição de novas competências, necessárias no decurso das suas actividades lectivas. Nesta perspectiva, e numa tomada de consciência da sua permanente necessidade de actualização profissional e pessoal, os educadores deverão encontrar as suas escolas como espaços privilegiados de reflexão na linha de (Schön, 1992); ou na linha de (Zeichner, 1993), de investigação-acção (Elliott, 1993) ou de investigação etnográfica (Bisquerra, 1989).

Foi precisamente neste contexto que se reparou na ausência de estudos sobre o encaminhamento para a vida activa dos alunos com NEE na Região do Alto Tâmega.

Também foi neste contexto, sobretudo à medida que se reforçou a consciência e o interesse da temática, que os professores assumiram quanto era importante esta problemática, não apenas ao nível das aprendizagens, mas também, como suporte fundamental de toda a socialização.

Os princípios da democratização do ensino, do direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares defendidos na LBSE, tiveram como resposta a massificação do ensino e, sendo ela uma heterogeneidade de alunos com culturas, valores e formas de pensar difíceis de gerir, convém investigar a melhor forma de enfrentar positiva e eficazmente os desafios que se apresentam.

Conscientes do que representa a problemática da EE (ela constituiu-se como uma das vertentes da educação que, nos últimos anos, tomou um lugar cimeiro nas preocupações dos professores), pensamos que a inclusão educativa e social, a autonomia e uma adequada preparação para a vida activa ajudariam a «*buscar la plena democratización de las estructuras organizativas de los centros*» e a «*mejorar el funcionamiento del grupo y las subjectividades interpersonales*» (Jares, 2001:127).

É neste quadro que nos propomos questionar a importância da EE (considerada como facto omnipresente no mundo) como fonte de desenvolvimento pessoal e de inserção social.

Neste sentido, qual deverá ser a atitude do professor relativamente ao aluno com NEE? Como se poderá assumir uma postura crítica face a este ou aquele ponto de vista, este ou aquele problema? Como se poderá dar esta ou aquela resposta, ter esta ou aquela posição relativamente às necessidades de cada aluno, se não se estiver minimamente preparado, com uma visão global, imparcial mas autêntica, acerca do fenómeno da EE? Perante questões como estas, torna-se importante averiguar a forma como as escolas dão resposta e fazer uma reflexão sobre os mecanismos que são necessários para a sua regulação.

Conscientes das mudanças permanentes que caracterizam o mundo, conhecedores do perfil que teóricos como Perrenoud (1999) e Delors et al, (2001) propõem, iremos aproveitar para conhecer o que pensam e como reagem os professores dos Agrupamentos de Escolas do Alto Tâmega perante uma alternativa educativa como é a EE.

O processo da transição dos jovens com NEE da escola para a vida activa não deixa de ser complexo. O sucesso da actuação neste processo depende da capacidade colaborativa e da promoção de um diálogo equilibrado e produtivo.

«*Fomentar la cultura del diálogo en la familia y en la escuela resulta decisivo para la convivencia en el conjunto de la sociedad*» (Asensio, 2004:238). A acção conjunta das duas instituições faz com que estes jovens cresçam num bom ambiente, criem os hábitos de aceitação que permitem desenvolver um conviver mais fraterno, justo e solidário. Através do processo de transição da escola para a vida activa será dada aos jovens a oportunidade de compreenderem a complexidade do mundo, a multiplicidade de visões que deste se tem, as explicações e avaliações que se fazem do comportamento humano e a importância de afrontar com generosidade, sem dogmatismos nem violências, os problemas da inserção laboral.

Como a nossa sociedade não é propriamente um espaço privilegiado de diálogo, somos obrigados frequentemente a conviver com problemas de inserção laboral que necessitam de regulação.

A regulação da inserção laboral passa pela forma como se encontram soluções que satisfaçam as necessidades de todos os implicados, obtendo de um modo geral, a aprovação de todos os envolvidos dado que a inserção laboral «*se constituye, se construye, a lo largo del proceso de negociación o de mediación. Tanto los conflictos como los procedimientos utilizados para operar son moldeables; cualquier forma de tratar el conflicto implica su transformación*» (Ripol-Millet, 2001:39).

Assumir a preparação dos jovens com NEE para a vida activa como uma metodologia de solução de problemas, será assumir a base ideológica social individualista própria da nossa cultura ocidental. Esta, baseia-se numa concepção do mundo social cujos seres têm individualidades próprias, de igual valor mas com desejos diferentes e «*cuya naturaleza se basa en la satisfacción de tales deseos, con frecuencia convertidos en derechos*» (Ripol-Millet, 2001:41).

Por isso, neste estudo, levantamos à partida, a seguinte problemática:

Será pertinente interrogar qual o sentido que a escola dá à transição dos alunos com NEE para a vida activa já que, no momento da sua operacionalização, objectivamente limita-a ou instrumentaliza-a?

Porém, antes de darmos início à pesquisa torna-se pertinente formular as hipóteses. Estas são um instrumento do conhecimento bastante útil, já que garantem à pesquisa uma orientação previamente escolhida, permitindo, deste modo, uma melhor selecção de factos: propõem uma tentativa de explicação; indicam-nos procedimentos da maneira de condução do estudo e, por último, possibilitam-nos a verificação sistemática, satisfazendo, assim as exigências metodológicas. Importa ainda referir que a sua validade embora facilite o desenvolvimento da pesquisa, não garante, automaticamente, a sua validade.

Em síntese, as hipóteses por nós levantadas são as seguintes:

1ª Hipótese - A inserção e a participação social das pessoas com NEE (através da escola) é uma realidade na sociedade actual.

2ª Hipótese - A sociedade actual está capacitada para garantir os direitos das pessoas com NEE.

3ª Hipótese – Há um avanço progressivo da integração educativa e social das pessoas com NEE.

4ª Hipótese – A escola, com o auxílio da legislação actual, promove a inserção laboral das pessoas com NEE.

3- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Ao iniciarmos o presente trabalho de investigação, muito embora as decisões tomadas pudessem ser de diversa natureza, tivemos a preocupação de fazer prevalecer uma unidade articulada do espaço metodológico, de forma a respeitar a necessária congruência com as linhas mestras da investigação. Seguindo esta linha de pensamento, procurámos tratar a investigação de uma forma coerente, reflexiva e flexível de modo a que fossem permitidos certos ajustamentos, ao longo de todo o processo, mas sem nunca comprometer a lógica interna da mesma.

Segundo Bruyne (1991:47),

«O campo autónomo da prática científica, autonomia cuja precariedade é aparente, pode ser concebido do ponto de vista metodológico como a articulação de diferentes instâncias, de diferentes pólos que determinam um espaço no qual a pesquisa se apresenta como

apanhada em campo de forças, submetida a determinados fluxos, a determinadas exigências internas».

Portanto, foi essa exigência interna, essa unidade conceptual da investigação que prevaleceu como um campo de forças polarizador das opções metodológicas mais adequadas e articuláveis.

Neste sentido, o nosso trabalho de investigação obedeceu a uma abordagem metodológica de natureza **qualitativa/quantitativa**, dado que a sua complementaridade poderá permitir um nível mais profundo de aproximação à realidade.

Por outro lado, sendo a realidade analisada de natureza altamente complexa - já que a mesma se inscreve numa multiplicidade de variáveis de índole educativa, social e cultural entre outras -, decidimos utilizar técnicas de investigação diferenciadas. Nesse sentido, as nossas opções centraram-se na utilização do inquérito e da entrevista, na medida em que a nossa preocupação essencial consistiu em tentar conhecer da forma mais objectiva possível os acontecimentos, os factos e as pessoas.

Ainda que com determinadas fragilidades, o questionário é uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de resultados nas pesquisas sociais.

A construção do questionário aplicado obedeceu aos principais requisitos que a seguir descrevemos de forma breve.

1. Delimitação precisa do problema, respeitando o que está em causa inquirir e abordando com precisão os objectivos.
2. Integração das variáveis identificadas, para que cada pergunta contivesse indicadores que expressassem essas mesmas variáveis.
3. Formulação das questões, para que tivessem em conta a especificidade dos conteúdos e do público a inquirir.

Passada esta primeira fase de elaboração, procedemos à análise rigorosa do questionário, no sentido de detectar possíveis anomalias e melhorar o mesmo.

A realização de entrevistas, complementarmente aos questionários, constitui o principal instrumento de pesquisa qualitativa pelo qual decidimos optar.

Justificamos a sua utilização, na medida em que a entrevista permite obter informações concretas e pertinentes sobre as vivências diárias das pessoas envolvidas e, ao

mesmo tempo, compreender a lógica de cada sujeito interrogado, perante o problema em análise. Pode mesmo afirmar-se que a entrevista é um instrumento de investigação social por excelência, consistindo numa conversa profissional entre o entrevistado e o entrevistador, que, além de ter como principal finalidade a obtenção de informações pertinentes para o problema a investigar, possibilita comparar e fazer interagir dialecticamente a lógica subjectiva do sujeito entrevistado com a lógica da temática inquirida.

Nessa base, privilegiámos o tipo de entrevista semi-estruturada, devido à aludida possibilidade dialéctica de certos ajustamentos aos objectivos visados e às suas potencialidades compreensivas. Ela foi elaborada a partir de questões abertas, de forma a poderem ser respondidas num ambiente mais ou menos informal, deixando ao entrevistado uma margem, de certo modo ampla, para que este, a cada momento, pudesse dar a sua resposta na direcção que lhe parecesse mais adequada.

A aplicação de um questionário aos professores constituiu uma fase do estudo com o qual procurámos apreender, descrever, operacionalizar e identificar algumas dimensões do universo cultural, pedagógico-didáctico e pessoal dos professores face ao desenvolvimento intelectual e à transição para a vida activa dos alunos com NEE.

Deste modo, com a elaboração do questionário aplicado, para além de perseguirmos os objectivos do presente estudo, procurámos reflectir, por um lado, o resultado da pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema em análise e, por outro, os contactos com os professores e com as instituições que, de uma forma ou de outra, estão preocupados com a integração escolar e social das crianças com NEE.

Nesta base, construímos uma série de questões que pusessem em evidência as concepções da EE e os paradigmas do pensamento dos professores perante a problemática em causa.

Tais questões foram submetidas à avaliação de um grupo de *experts*, que desenvolvem a sua actividade docente em vários níveis de ensino. Com a ajuda deste grupo procedeu-se à selecção e reformulação das questões que apresentavam alguma limitação para o nosso estudo. Em qualquer das situações os critérios seguidos para a validação das questões foram: o significado da informação que poderiam recolher; a construção de

enunciados inequívocos; a facilidade das respostas e a adequação à população a que se destinam.

A extensão e complexidade da tarefa levou-nos a organizar o questionário em quatro blocos (**ver Anexo I**):

- Bloco A – Dados pessoais e profissionais;
- Bloco B – Trabalho com os alunos de NEE;
- Bloco C – Níveis de satisfação com a integração de alunos com NEE;
- Bloco D – Elementos chave para o êxito da integração laboral.

Estruturados os blocos e organizadas as questões, aplicámos o instrumento a 10 professores que leccionam no Agrupamento Vertical de Vila Pouca de Aguiar (o Agrupamento tem umas características similares às dos restantes Agrupamentos já que se insere na Região do Alto Tâmega), que aceitaram colaborar connosco.

Posteriormente, reunimos com os 10 inquiridos, tendo analisado as suas apreciações críticas e sugestões. Seguidamente fizemos a respectiva reformulação das questões que ainda tinham uma redacção pouco clara, a correcção daquelas que porventura ainda não se adaptavam bem ao nosso estudo e a eliminação das desnecessárias.

Após se ter verificado que não existiam dificuldades de interpretação, redigimos a versão final do instrumento que utilizámos para a recolha da informação.

Escolhemos a aplicação de entrevistas, dado ser uma das técnicas de recolha de dados mais adequada à natureza do problema do nosso estudo, que cai no paradigma de uma investigação qualitativa.

Sendo os dados recolhidos de natureza descritiva, a entrevista semi-estruturada permitiu-nos utilizar a linguagem dos próprios actores e desenvolver intuitivamente a nossa capacidade de analisar as diferentes formas de como eles percebem e perspectivam algumas vertentes dos contextos sócio-educativos e do próprio mundo real.

A opção pela técnica da entrevista na recolha da informação, impôs-nos os seguintes cuidados:

- Garantir o anonimato às pessoas que connosco colaboraram;

- Realizar as entrevistas num local recatado para que os entrevistados se pudessem expressar sem constrangimentos.

Tomadas estas precauções, procedemos à recolha das opiniões dos entrevistados, seguindo o guião da entrevista (**Ver anexo II**).

Para o tratamento dos dados obtidos, utilizámos a análise de conteúdo, com base num quadro de categorias (**ver anexo III**) que, por sua vez, foi construído a partir da leitura das entrevistas.

4- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

As NEE associadas a complexas consequências sociais, têm aprofundados estudos e investigações que se estendem pelos diversos domínios das ciências sociais e humanas como a psicologia, a sociologia e o direito. É frequente e, cada vez mais generalizado, o discurso que confirma o facto de haver um número crescente de alunos com NEE e que constituem um problema grave em termos de frequência e flexibilidade curricular.

A maioria dos professores poderá não estar preparada para lidar com os problemas com os alunos de NEE. Por isso, para que não surjam dúvidas acerca das informações, a amostra deve representar com fiabilidade as características do universo, deve ser composta por um número satisfatório de casos. No entanto, segundo Gil (1995:98) «*este número, (...), depende dos seguintes factores: extensão do universo, nível de confiança estabelecido, erro máximo permitido e percentagem com a qual o fenómeno se verifica*».

Assim, perante a população e o fenómeno a ser estudado, foi nossa intenção organizar a amostra do estudo da seguinte forma:

- a) – Professores do Ensino Regular e Professores do grupo 910;

Numa escola caracterizada pela aceleração da mobilidade, da comunicação, da integração e da interdependência que acabam por influenciar a transformação dos modelos sociais, os professores assumem-se como agentes de transformação e de desenvolvimento humano. Por isso, qualquer investigação que se pretenda levar a efeito no campo educativo deve contar com estes “elementos chave” (quadro nº 4).

Dentro deste âmbito, pela relevância das suas opiniões, pareceu-nos indispensável que a amostra tivesse também na sua constituição, os Professores e Professores do grupo 910 dos Agrupamentos de Escolas da Região do Alto Tâmega. Este facto, permitirá conhecer a diversidade conflitual, as suas causas e descobrir as estratégias e as técnicas que habitualmente os professores usam.

QUADRO 4
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA
(PROFESSORES E PROFESSORES DO GRUPO 910)

	PRO- FESSORES	UNIVERSO					AMOSTRA				TOTAL DA AMOSTRA
		Pré Esc.	1º Ciclo	2º ciclo	3º ciclo	TOTAL	Pré Esc.	1º Ciclo	2º ciclo	3º ciclo	
		58	140	139	241	578	51	99	96	129	375
		100%	100%	100%	100%	100%	88%	71%	69%	53%	65%
	PRO- FESSORES DO GRUPO 910	ENSINO ESPECIAL				TOTAL	ENSINO ESPECIAL				
		34				34	25				25
		100%				100%	73,5%				73,5%

Elaboração própria, 2010

b) – Pais e Encarregados de Educação

Consideramos também, o testemunho dos PEEs relevante dado que, estes visam a defesa e a promoção dos interesses dos seus filhos e educandos.

O DL nº 80/99 outorgou-lhes a competência de se pronunciarem sobre a definição das políticas educativas, na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino. Participar na elaboração do Projecto Educativo e no Regulamento Interno é um direito e um dever que os PEEs têm «*nos termos da lei da administração e gestão dos estabelecimentos de educação*» (artº 2 alínea c do DL nº 372/90).

Os efeitos do envolvimento dos PEEs no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino. O sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, «*os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correcto na escola*» (Comer, 1988:219).

Por isso, pareceu-nos indispensável convidar para participar no nosso estudo os PEEs dos alunos com NEE dos Agrupamentos de Escolas da Região do Alto Tâmega em estudo (ver quadro 5), na medida em que esse facto pode permitir aceder a informações relevantes para a presente investigação.

QUADRO 5
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA
(PAIS e ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO)

		UNIVERSO	AMOSTRA
	PEE	16	9
		100%	56%

Elaboração própria, 2010

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como temos vindo a fazer referência, pretende-se com o presente estudo inventariar a forma como se processa a preparação e a transição para a vida activa dos alunos com NEE e, ao mesmo tempo, oferecer um conjunto de dados que possam ser generalizáveis ao contexto educativo português. Para tal, usamos as interpretações dos protagonistas.

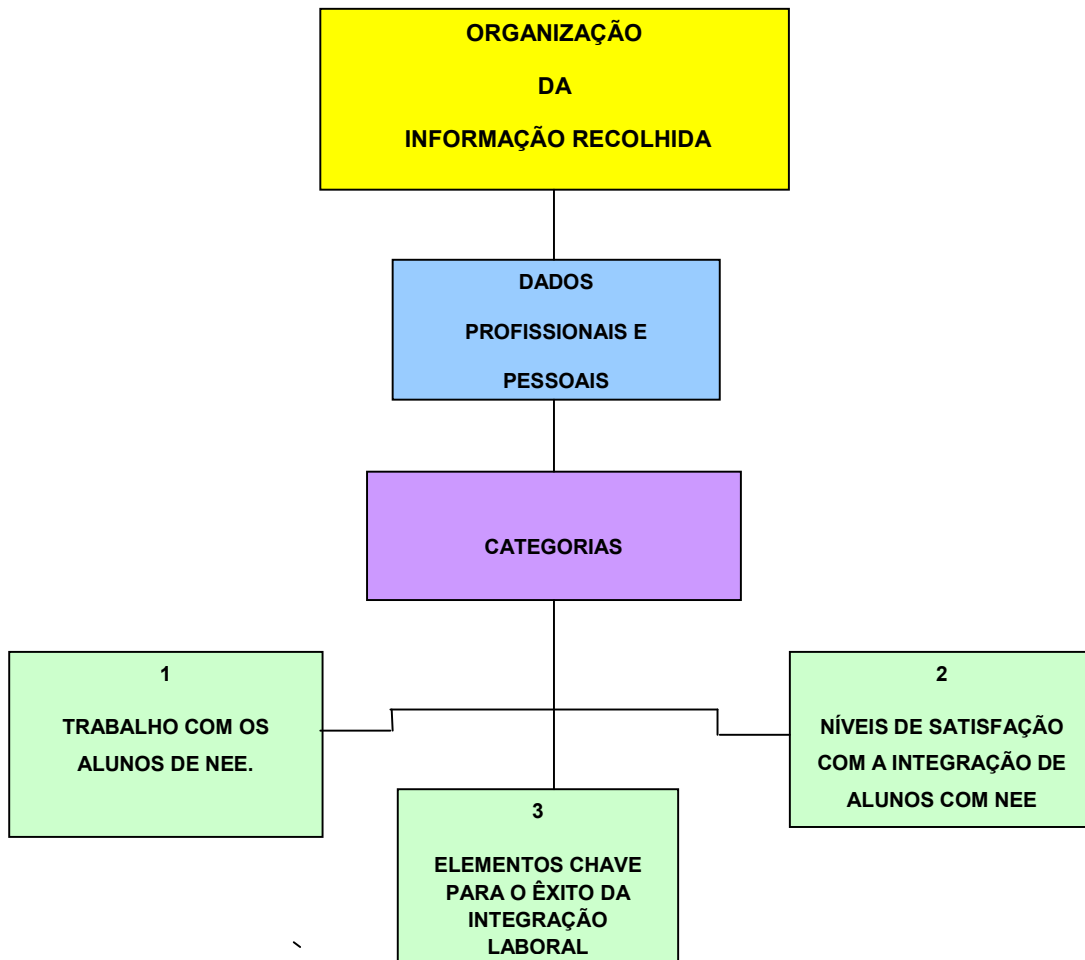
Como os nossos objectivos são essencialmente exploratórios, acabámos por construir um sistema de categorias baseado em:

- trabalho com os alunos de NEE (aspectos educativos, comportamentos, reorganização de espaços, recursos...);
- métodos ou técnicas utilizadas (estratégias de integração, estratégias para se alcançar uma maior colaboração familiar);
- factos e comentários;
- apreciação e valorização das fontes, relativamente a certos conteúdos (aprovação/reprovação, optimismo/pessimismo, afirmação/negação);
- valores;
- interesses e motivações.

Deste trabalho de condensação, catalogação e codificação, resultou (tal como é possível verificar no quadro 6) um conjunto organizado de informação que, para além de fundamentar as afirmações a proferir, poderá otimizar as medidas que visam a integração na vida activa dos alunos com NEE.

QUADRO 6

ANÁLISE DE DADOS



Elaboração própria, 2010

A primeira categoria, “Trabalho com os alunos de NEE”, fornece informação sobre o tipo de trabalho que se efectua com este grupo de alunos; a reorganização dos espaços; os recursos disponíveis; a metodologia de trabalho e as actividades. Fazem parte desta categoria as subcategorias que estão relacionadas com:

- 1- Trabalho realizado;
- 2- Mudanças introduzidas nas salas de aula com a integração dos alunos com NEE.

A segunda categoria, “Níveis de satisfação com a integração de alunos com NEE”,

pretendemos inventariar os níveis de satisfação dos professores. No entanto, sendo os níveis de satisfação difíceis de classificar, seguimos as indicações de Deutsch (1973). Por isso, esta categoria agrupa as subcategorias relacionadas com:

- 1- Opiniões pessoais sobre a integração de alunos com NEE na sua sala de aula;
- 2- Como é vista a integração de alunos com NEE na sala de aula pelos diferentes autores;
- 3- A integração de alunos com NEE nas escolas. Como melhorar.

A terceira categoria, "Elementos chave para o êxito da integração laboral", é referente à planificação e ao uso de diferentes formas de integração laboral.

Para que as condições de integração laboral sejam um êxito é necessária uma cadeia de processos e factores estruturais; por isso, a partir dos dados recolhidos, dividimos esta categoria nas seguintes subcategorias:

- 1- Chaves para a integração laboral das pessoas com deficiência;
- 2- Acções que mais favorecem a inserção sócio-laboral das pessoas com deficiência;

Realizado o trabalho de codificação, ou seja, *«o processo pelo qual, os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo»* (Holsti citado por Bardin, 1977:103), verificamos que, mesmo seguindo as recomendações de Bisquerra (1989:78), a segunda categoria poderia deixar transparecer alguma ambiguidade pois, ora se destaca a acção do professor, ora uma qualidade do professor é manifestada através dessa acção, ora se atende ao comportamento do professor. Este pormenor, num primeiro momento, levou-nos a rever as unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração. No entanto, como a investigação visa caracterizar práticas relacionais e a forma como se trabalha no sentido de preparar os alunos com NEE para a vida activa, a nossa atenção terá que centrar-se no comportamento do professor. Deste modo, seguindo o ordenamento das categorias e subcategorias, apresentaremos os vários temas procurando documentá-los com os indicadores mais significativos.

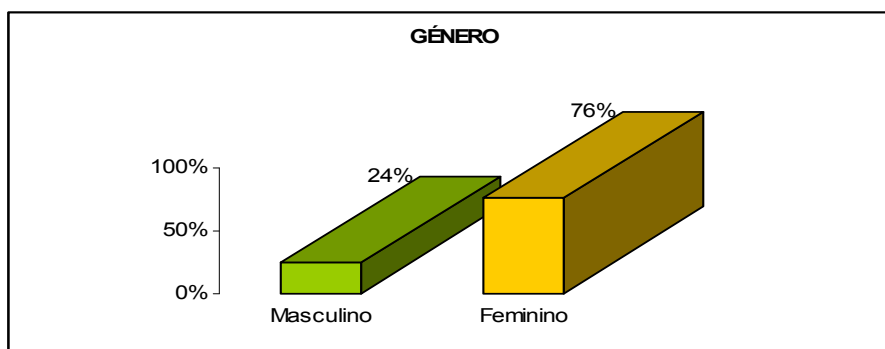
Para a análise das racionalidades e das práticas que implicam o professor como agente educativo e para a problematização da preparação dos alunos com NEE para a vida activa, procurámos, na medida do possível, assegurar a diversidade de fontes. Por isso, de seguida procederemos a uma breve caracterização de uma das populações produtoras de dados com base nas suas respostas.

Uma percentagem elevada (33,5%) da população docente produtora de dados situa-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos. A este segmento segue-se os 29,5% da cintura etária dos 30 a 39 anos, os 28% dos que têm cinquenta ou mais anos e os 9% dos têm a idade compreendida entre os 20 e os 29 anos.

Em relação estreita com a idade encontra-se a variável “anos de docência”. Verificámos que ao escalão etário (20 - 29 anos) corresponde um menor tempo de serviço (0-5 anos). À idade mais elevada dos professores (+ de 50 anos) corresponde um maior tempo de serviço. Aos escalões etários intermédios (30-39 anos e 40-49 anos) dos professores equivalem à faixa daqueles que possuem entre 10 e 25 anos de serviço docente.

Em relação ao género, como podemos observar no gráfico 1, a população docente feminina apresenta uma clara sobre-representação em relação à população masculina (76% de mulheres para 24% de homens), confirmando a tendência para a feminização do ensino em Portugal.

GRÁFICO 1



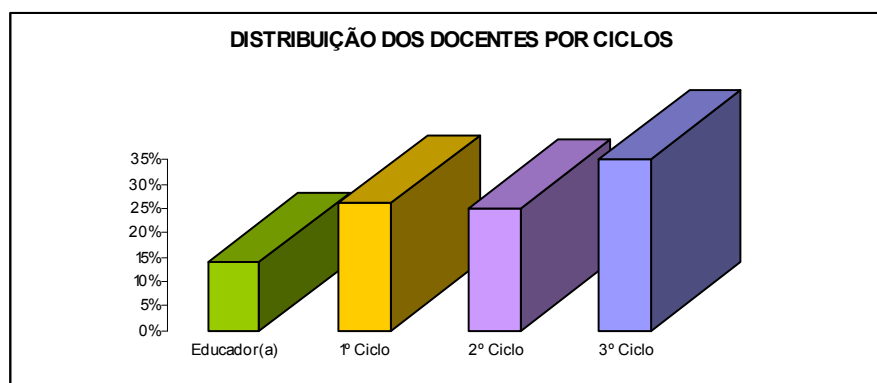
Elaboração própria, 2010

Como refere Sá (2004), o professor para além de desempenhar o papel de “elo de ligação” entre a escola e a família, acumula a “tríplice função” de gestor pedagógico. Esta particularidade coloca-o numa posição singular para se manifestar sobre os vectores que

compõem o campo daqueles vínculos. Por isso, a informação relativa ao ciclo, ou ciclos, em que o docente exerce a sua actividade profissional pode, igualmente, constituir-se numa variável de contextualização relevante para a análise de dados.

Sabedores de que o peso diferenciado dos diferentes ciclos poderá estar de algum modo relacionado com a especificidade de cada Agrupamento de Escolas e com o número de alunos matriculados, construímos o gráfico 2, com o intuito de permitir uma ideia precisa da forma como se distribuem os professores pelos diferentes ciclos nos Agrupamentos estudados.

GRÁFICO 2



Elaboração própria, 2010

Pensamos que as opiniões destes professores são valiosas dado que, se por um lado, têm como função dar cumprimento aos diplomas legais e regulamentares (em coerência com os objectivos a prosseguir em cada momento pelo sistema educativo), por outro lado, são os principais responsáveis pela manutenção da disciplina e do espírito de cooperação indispensável ao bom desenvolvimento da acção educativa.

Todavia, é também *«importante que as escolas tenham os pais do seu lado, contudo o que faz a diferença não é o envolvimento directo dos pais nas actividades da escola, mas antes o apoio que estes possam dispensar às decisões da escola»* (Sá, 2004: 302). Consideramos como relevante para o nosso estudo o testemunho dos pais, na medida em que fazem parte de uma estrutura representativa como é a família.

Para facilitar a análise dos resultados conseguidos, organizámos o trabalho por categorias e subcategorias.

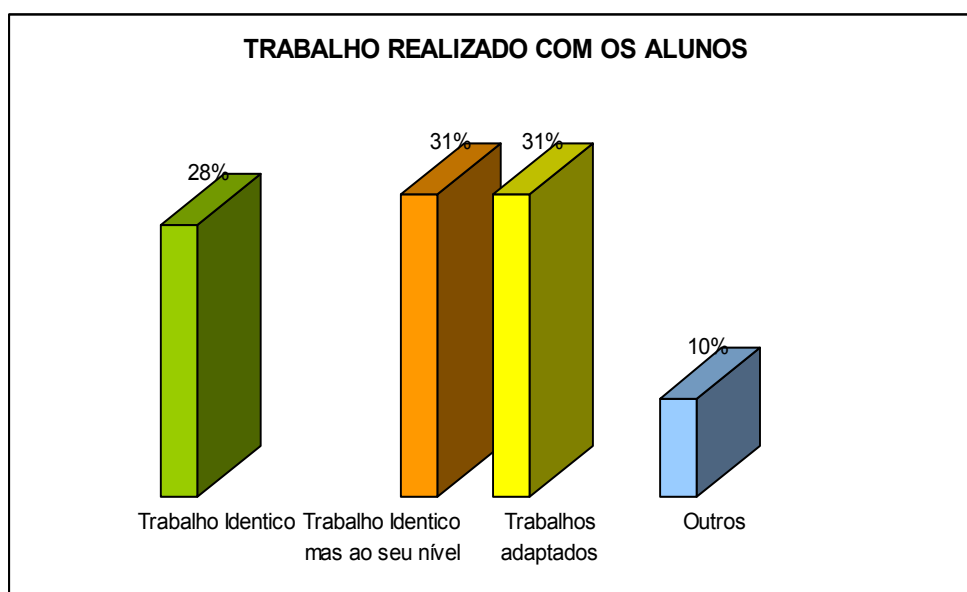
1.1- CATEGORIAS

1.1.1- Categoria 1: Trabalho com os Alunos de NEE

1.1.1.1- Subcategoria: Tipo de Trabalho Realizado

A análise do **questionário** permitiu-nos construir o gráfico 3:

GRÁFICO 3



Elaboração própria, 2010

Questionados sobre o *tipo de trabalho que os professores realizam com os alunos de NEE*, as opiniões dividem-se. Se 28% dos professores referem que os alunos com NEE realizam tarefas idênticas aos restantes alunos, 31% são de opinião que estes realizam trabalhos idênticos mas ao seu nível. Porém, há uma faixa bastante significativa (31%) que afirma que os trabalhos realizados por estes alunos são adaptados.

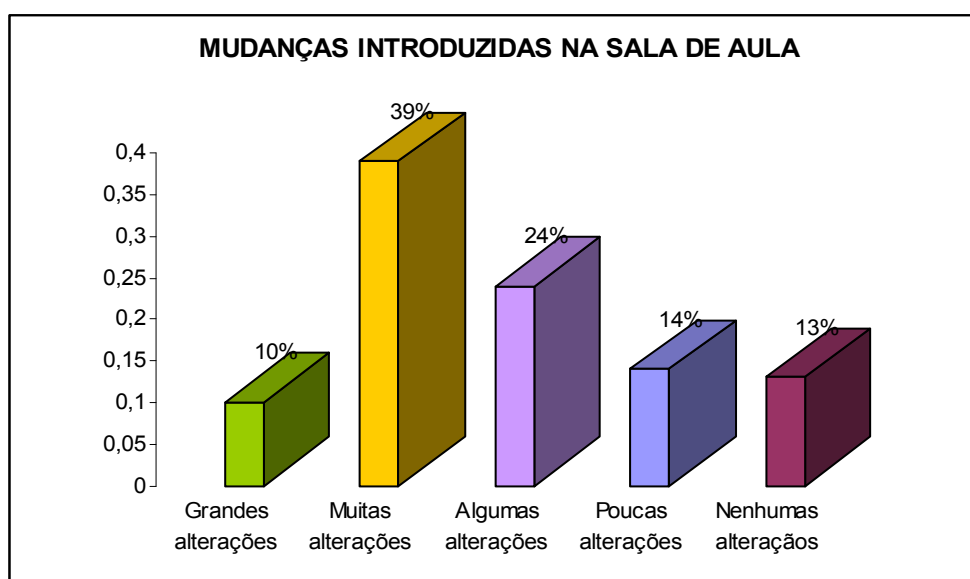
Como instituição, a escola está planificada para que os diferentes alunos tenham o mesmo tratamento. A escola, porém, não tolera esta diferença e vê-se confrontada com formas de resistência que se opõem às normas estabelecidas. A homogeneização é exercida através de determinados mecanismos. «*Apesar dos mecanismos de reprodução social e*

cultural, as escolas também produzem sua própria violência» (Guimarães, 1996:77). Esta problemática faz da escola um lugar de tensões nas relações inter-pessoais, cabendo ao professor o dever de desempenhar o papel de mestre e mediador dado que, se por um lado, ele tem a função de facilitador das aprendizagens e de estabelecer os limites das obrigações e das normas, por outro lado, ele deve ser um facilitador da convivência e promotor do sucesso educativo.

1.1.1.2- Subcategoria: Mudanças Introduzidas nas Aulas com a Integração de Alunos com NEE

Quando interrogados sobre o *tipo de mudanças introduzidas nas salas de aulas com a integração de alunos com NEE*, as opiniões dos professores inquiridos dividem-se:

GRÁFICO 4



Elaboração própria, 2010

Verificamos que 39% dos professores considera que a integração dos alunos com NEE fez com que se efectuassem muitas alterações na sala de aula, 24% consideram que tiveram de realizar algumas alterações, 14% efectivaram poucas alterações, 13% não

tiveram a necessidade de efectuar qualquer alteração e, 10% dos docentes afirmam que tiveram de proceder a grandes alterações na dinâmica da sala de aula para integrarem estes alunos. Possivelmente, estes professores, fruto da cultura dos fins do século XX, tendem a identificar a integração destes alunos como *«una incompatibilidad de conductas, cogniciones (incluyendo las metas) y/o afectos entre individuos o grupos»* (Boardman y Horowitz citados por Martin, 2003:17).

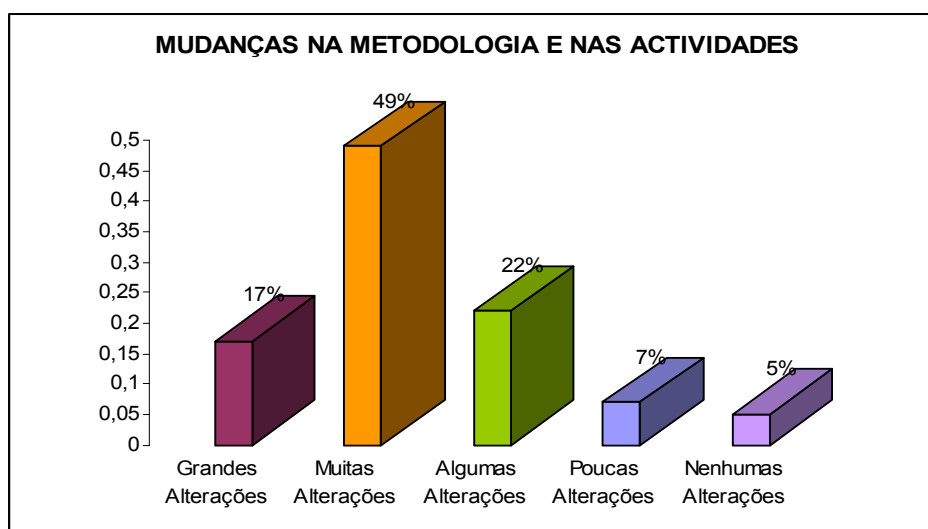
Pelo desenrolar das **entrevistas** apercebemo-nos, também, que os entrevistados são conscientes de que *«os trabalhos de grupo não necessitam de grandes alterações. Esses alunos podem lá estar e podem ser orientados também no mesmo grupo, por vezes até são uma mais, valia para o resto do grupo»* (EPA12), *«o professor ensina na mesma, não altera nada, só se desprezarem a criança porque ele o estar lá não afecta nada»* (EPC10) e *«não é necessário alterar quase nada, pois estes alunos não exigem grande coisa dos professores têm que ser os professor a saber quais os alunos que têm»* (EPH10).

Como forma de aclarar esta opinião, sinalizámos (tendo em conta a opinião dos entrevistados) alguns tópicos e preconceitos associados à explicação das mudanças introduzidas na sala de aula. De um modo geral, eles vêem estas mudanças a partir do seguinte: *«este tipo de alunos tem muitas capacidades»* (EPA5) e *«à que prepará-los para a vida social. Se eles conseguem porque não dar-lhes oportunidades»* (EPC4). Nota-se que os entrevistados compreendem as mudanças na sala de aula como um factor que poderá ajudar a regular as diferenças sociais. Ou seja, as diferenças não são percebidas não como uma ameaça. São o resultado natural de uma situação que *«puede ser incluso útil, en la medida en que la diferencia que motiva o conflicto permite a evolución y transformación de las relaciones entre las partes»* (Murguía, 1999:22).

Logo, apesar da sua ambivalência, as mudanças ajudam a regular as relações sociais ao permitir o reconhecimento das diferenças sem que estas sejam percebidas como ameaças.

Todavia, quando interpelados *sobre as mudanças nas metodologias e nas actividades* os professores responderam do seguinte modo:

GRÁFICO 5



Elaboração própria, 2010

Se há uma percentagem de 66% (17%+49%) de professores que assegura que nas salas de aula teve de proceder a grandes ou a muitas alterações metodológicas, outros 34% (22%+7%+5%) que dizem que durante as aulas com alunos de NEE procederam a poucas ou nenhuma alterações quer na metodologia empregue quer nas actividades programadas.

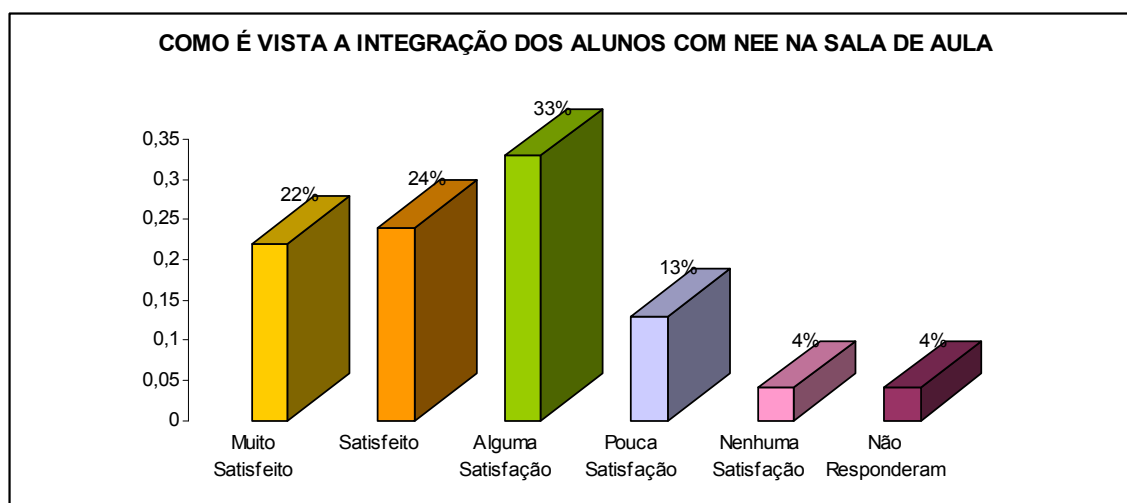
Os **entrevistados** são conscientes de que a escola para além de ser o local privilegiado para o desenvolvimento dos actos educativos é, por inerência, o local onde se realiza de uma forma prática a educação. Segundo o seu ponto de vista de alguns «os professores poucas variações fazem na exposição das matérias» (EPE8), «a metodologia e as actividades praticamente são as mesmas... Também não precisam de fazer alterações nenhuma» (EPA11). Outros há, porém, que pensam que «deve haver variação de procedimentos na exposição da matéria e ... que devem fazer para eles perceberem melhor mas também ajuda aos outros» (EPD8). Os professores devem saber responder às exigências educativas e sociais adequando a sua actuação às necessidades dos seus alunos. Assim, a educação institucional poderá ser capaz de atender à diversidade e atingir a qualidade educativa que a sociedade reclama.

1.1.2- Categoria 2: Níveis de Satisfação com a Integração de Alunos com NEE

1.1.2.1- Subcategoria: Opiniões Pessoais sobre a Integração de Alunos com NEE na Sala de Aula

A partir dos dados recolhidos elaborámos o gráfico 6.

GRÁFICO 6



Elaboração própria, 2010

Através dele poderemos verificar que 46% (22%+24%) dos professores estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a integração de alunos com NEE na sala de aula, 33% dizem sentir alguma satisfação enquanto 17% (13%+4%) estão pouco ou nada satisfeitos com esta situação.

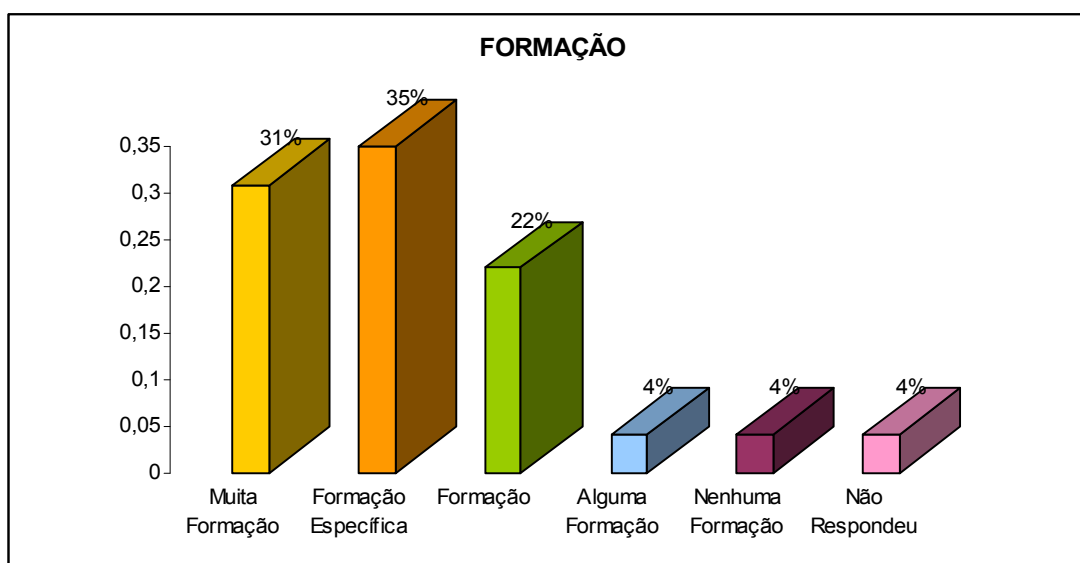
Não será, por isso, de estranhar, que quando levantámos a *problemática das interrupções ou da indisciplina na sala de aula*, os professores apontem de um modo geral para as interrupções durante a exposição da matéria. Mas, nós sabemos que a sala de aula, para além de ser um contexto privilegiado para o trabalho, é o microcosmo onde se concretiza a educação escolar e é também um local de conflitos. Os **entrevistados** são conscientes desta realidade e vêm a escola como sendo um local privilegiado para o desenvolvimento dos actos educativos e que «às vezes há interrupções, nem sempre, mas os ditos normais também o fazem e se calhar com mais frequência.» (EPA6). Cabe por isso à escola e aos professores a responsabilidade de responder às exigências educativas. Apesar

das interrupções ou actos de indisciplina serem incidentes condenáveis, requerem um tratamento adequado evitando quanto possível as medidas sancionatórias que, muitas vezes, só servem para marginalizar ainda mais os sancionados.

A análise do **questionário** permitiu-nos concluir que:

Quando questionados sobre *a necessidade de formação específica* os professores facultaram-nos os dados representados no gráfico 7.

GRÁFICO 7



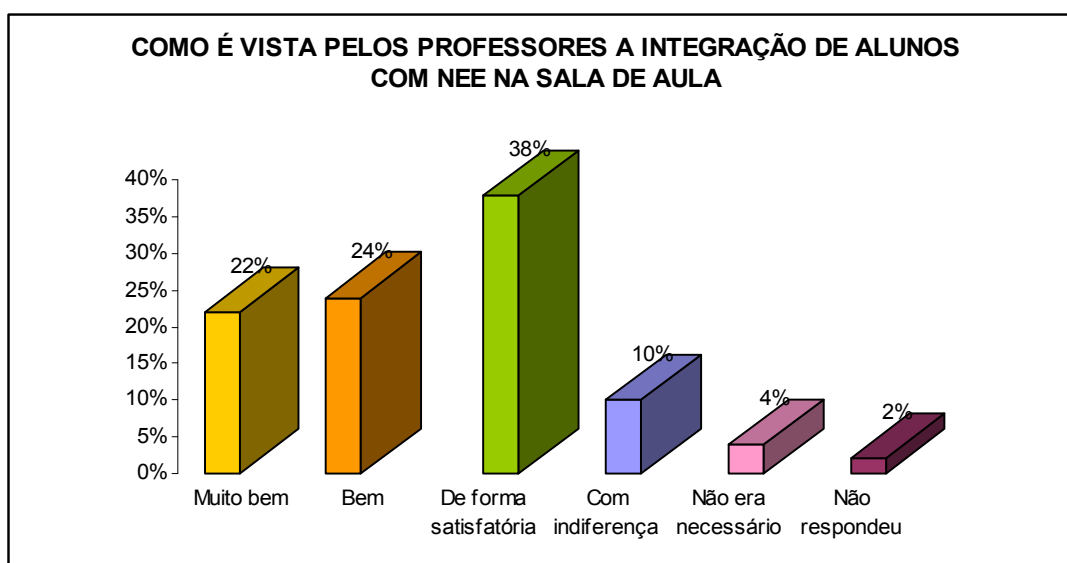
Elaboração própria, 2010

Os resultados apontam de forma acentuada (35%) para a variável “formação específica”, revelando, também, que 31% de professores apontam para “muita formação” e 22% para “formação”. A nosso ver, talvez a questão tenha sido compreendida com uma certa ambiguidade. No entanto, poderá estar presente a consciencialização, por parte desses professores, de que é necessária formação para trabalhar com este grupo de alunos. Apesar dos “queixumes” frequentes, pela análise das **entrevistas** poderemos concluir que os pais pensam o seguinte: «Para lidar com o meu, eu não a tive, mas que é necessário é, se nós soubéssemos lidar melhor com a criança ele a que lucrava, mas nós também ficávamos mais felizes» (EPF16); «eu pessoalmente não necessito de formação específica, mas há muitos pais que deviam ter formação» (EPA18) ou «quanto à formação não sei. Nós achamos sempre que temos mas às vezes não temos. Acho que era bom ter» (EPB16).

1.1.2.2- Subcategoria: Como é vista a Integração de Alunos com NEE na Sala de Aula pelos Diferentes Actores

Quando nos debruçámos sobre as respostas que os professores deram à questão relacionada com a integração verificámos que:

GRÁFICO 8



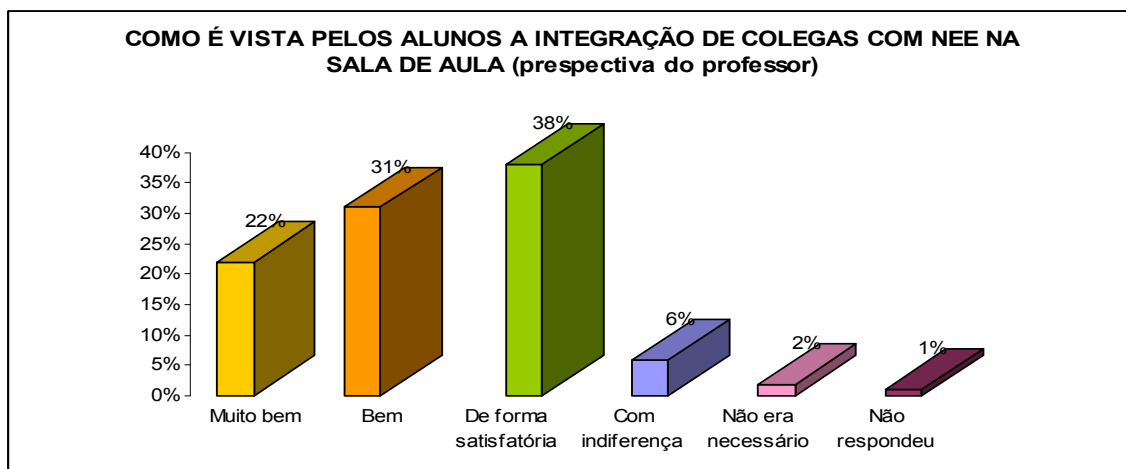
Elaboração própria, 2010

As respostas revelam-nos que 38% dos professores recebem-nos de forma satisfatória, 24% acolhem-nos bem, 22% muito bem, e 10% são indiferentes à sua integração ou não na sala de aula.

Ainda que muitos professores, em princípio, mostrem certas reservas quanto à integração, com apoio e com a experiência acabam por abraça-la pois, a inclusão requer uma especial sensibilidade. A prova-lo estão as opiniões dos pais quando referem que «muitos professores não vêm com bons olhos a integração destes alunos (...) acho que a maioria deles não gosta de os ver nas salas de aula) (EPA19) ou, pelo contrario, outros afirmam que «os professores vêm com bons olhos a integração» (EPB17).

Quando questionámos os professores sobre *o modo como é vista a integração de colegas com NEE na sala de aula* recebemos as respostas indicadas no gráfico 9.

GRÁFICO 9

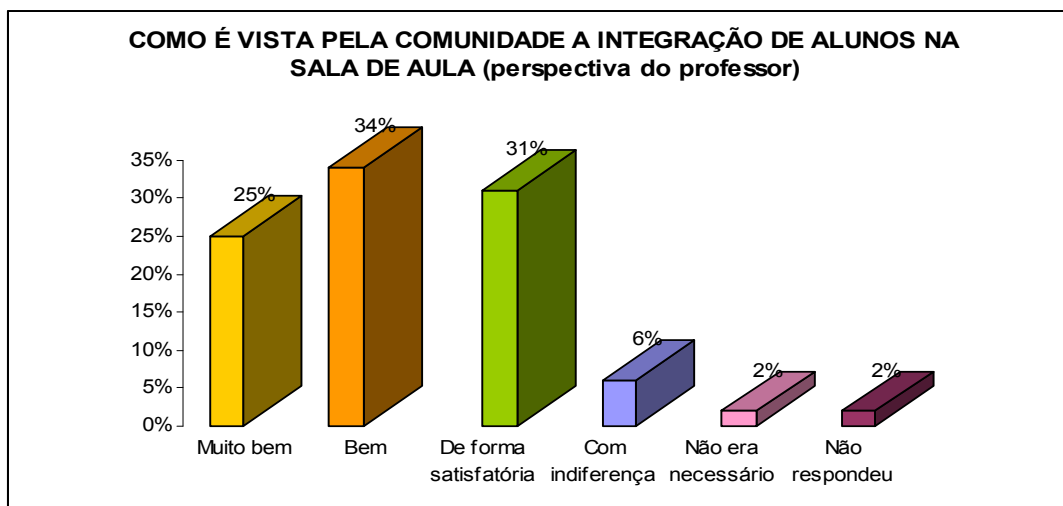


Elaboração própria, 2010

As respostas revelam-nos que 38% dos professores pensam que os outros alunos vêm a sua integração de forma satisfatória, 31% bem e 22% muito bem, 6% com indiferença e só 2% opinam que não seria necessário integra-los nas suas turmas.

Ao serem convidados também, a pronunciar-se sobre a forma como é vista pela comunidade a integração de alunos com NEE na sala de aula, os professores através do preenchimento do questionário fizeram chegar até nós a informação sintetizada, gráfico10.

GRÁFICO 10



Elaboração própria, 2010

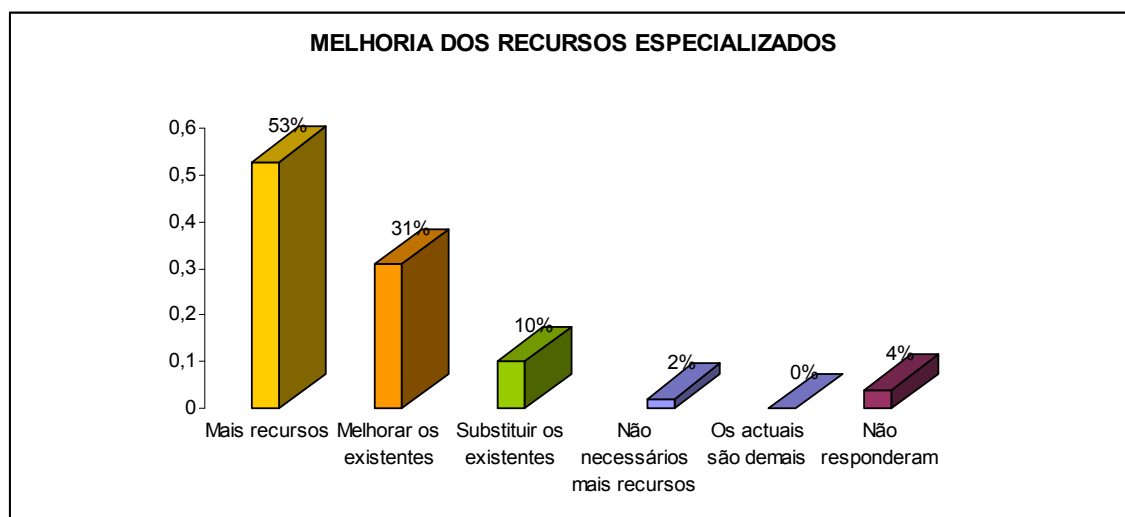
As respostas revelam-nos que 34% dos professores pensam que a comunidade aceita bem a integração destes alunos, 31% de forma satisfatória, 25% muito bem, 6% com indiferença e que 2% aparentam que não seria necessária a sua integração.

O apoio dos pais à integração vê-se de uma forma positiva ou negativamente. A maior parte dos pais espera encontrar atitudes positivas para com os seus filhos, observar que se lhes oferece oportunidades educativas. Sem embargo, outros há, que vêm a integração de alunos com NEE na sala de aula como um fracasso pois, estes poderão perder o serviço individualizado disponibilizado ou então porque temem que os seus filhos sejam objecto de abusos verbais que os irão prejudicar na sua auto-estima.

1.1.2.3- Subcategoria: A Integração dos Alunos com NEE nas Escolas. Como Melhorar

Ao serem questionados sobre *a melhoria dos recursos especializados*, as opiniões dos professores permitiram-nos construir o gráfico 11:

GRÁFICO 11



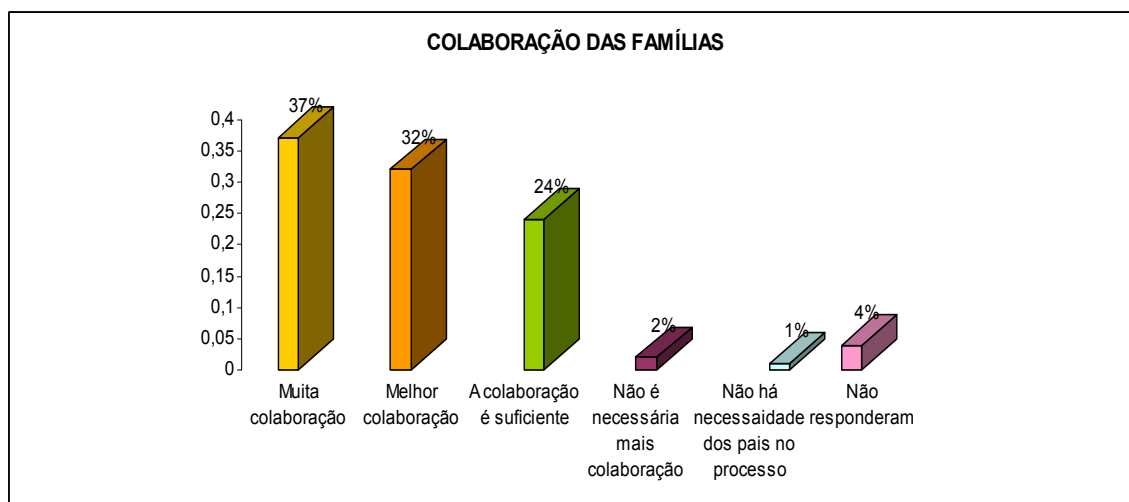
Elaboração própria, 2010

As respostas contam com uma percentagem elevada 84% (53%+31%) quanto à importância da implicação de mais ou melhoria de recursos, 10% dos professores são de

opinião que se deveriam substituir os já existentes e, somente 2% é de opinião que não são necessários mais recursos. Com o tempo os investigadores têm vindo a oferecer modelos diferentes para a individualização do currículo. Por exemplo, na década de sessenta, os modelos predominantes eram descritos como prescritivos (Peter, 1965), sistemáticos (Snell, 1978), Programados (Tawney, 1979) ou clínicos (Lerner, 1976). A preocupação destes modelos era o aluno como ser individual. Uma avaliação compreensiva do aluno servia como base para a selecção e avaliação e estratégias metodológicas. Os modelos contemporâneos, apesar de serem construídos a partir das mesmas premissas colocam o ênfases no aluno como ser individual concedendo um papel relevante ao contexto, pelo que o interesse recai numa planificação funcional, viável na sala de aula, e nos ambientes (inclusivos) em que o aluno se desenvolve.

Ao analisarmos a questão do **questionário** relacionada com a colaboração das famílias, verificámos que:

GRÁFICO 12



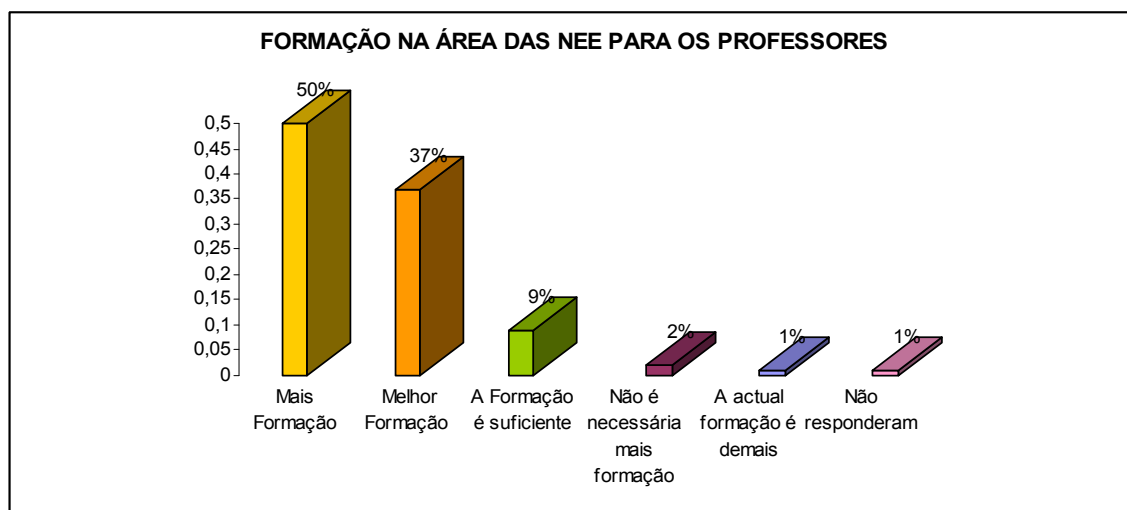
Elaboração própria, 2010

Perante a problemática, 37% dos professores dizem existir muita colaboração, 32% que deveria haver uma melhor colaboração por parte dos pais, 24% refere que a colaboração é suficiente, 2% opina que não é necessária mais colaboração e somente 1% é que gostaria ver afastados os pais do processo educativo.

Nota-se que há consciencialização por parte dos professores de que a escola, para além de ser um espaço físico para as relações de ensino/aprendizagem é, também, um local privilegiado de relações interpessoais. Abrir caminho para uma sã convivência não é fácil. «Hay que exhibir una actitud comprensiva y solidaria, pero también firme y coherente afectivamente» (Ortega e Rey, 2003:28-29). Também as famílias neste contexto afirmam: «As pessoas gostam de ver os alunos junto com outros, sempre aprendem mais todos juntos, nem que sejam asneiras» (EPH24) porém, «nem todos os familiares concordam, mas a maioria sim» (EPG20). «As famílias devem colaborar mais. Isso sim. Espero haja mais colaboração porque não tem havido. Todas as famílias deviam contribuir muito mais para que os alunos estivessem melhor na escola» (EPA28)

Ao analisarmos a questão “*formação na área das NEE para professores*” verificamos que:

GRÁFICO 13



Elaboração própria, 2010

50% dos professores inquiridos querem mais formação, 37% melhor formação do que aquela que é disponibilizada actualmente, 9% afirma que a formação actual é suficiente, 2% dizem que não é necessária mais formação e 1% declara que já existe formação a mais neste nível. (gráfico 13)

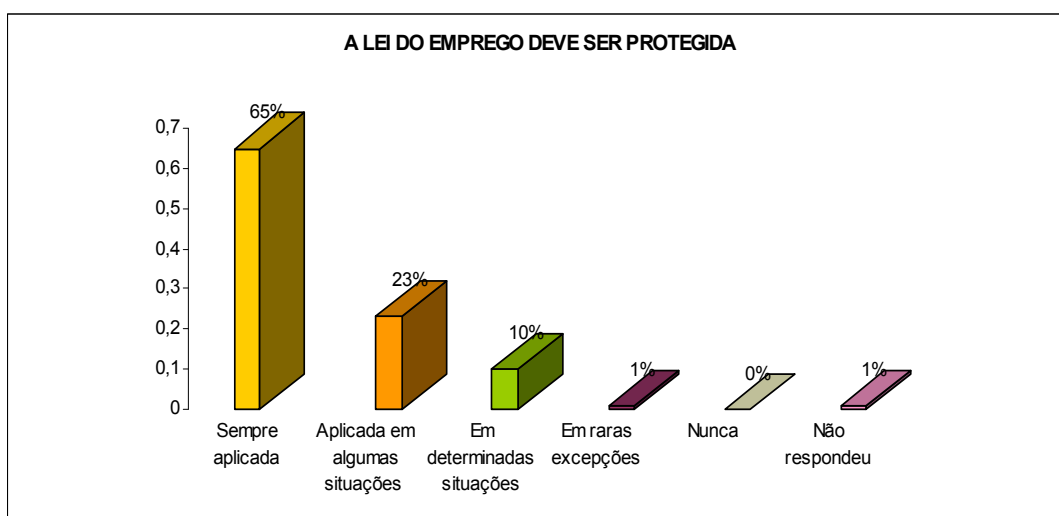
1.1.3- Categoria 3: Elementos Chave para o Êxito da Integração Laboral

1.1.3.1- Subcategoria: Chaves para a Integração Laboral das Pessoas com Deficiência

A Constituição Portuguesa prevê a integração laboral das pessoas com deficiência. Os Diferentes Governos através de Leis e Decretos-lei têm procurado que esta premissa se cumpra tanto a nível de empresas particulares como na administração pública. Sem embargo, pese os apoios e os recursos aplicados, continuamos longe da realidade que se pretendia alcançar.

Em relação a esta questão, 65% dos professores defende que as leis que protegem as pessoas com deficiência devem ser sempre aplicadas, 23% que a lei deve ser aplicada em algumas situações, 10% só em determinadas ocasiões e 1% em raras excepções.

GRÁFICO 14



Elaboração própria, 2010

Por sua vez, os **entrevistados** referem que se deve «*melhorar o marco legal*» (EPC34) e que «*têm conhecimento da lei através da comunicação social*». (EPA30). Segundo o seu ponto de vista «*lei dos empregos protegidos deve ser cumprida*» (EPE29). De facto, se por um lado, continuamos a assistir a processos de selecção pessoal discriminatórios e excluentes onde não se tem em linha de conta as provas e os postos de

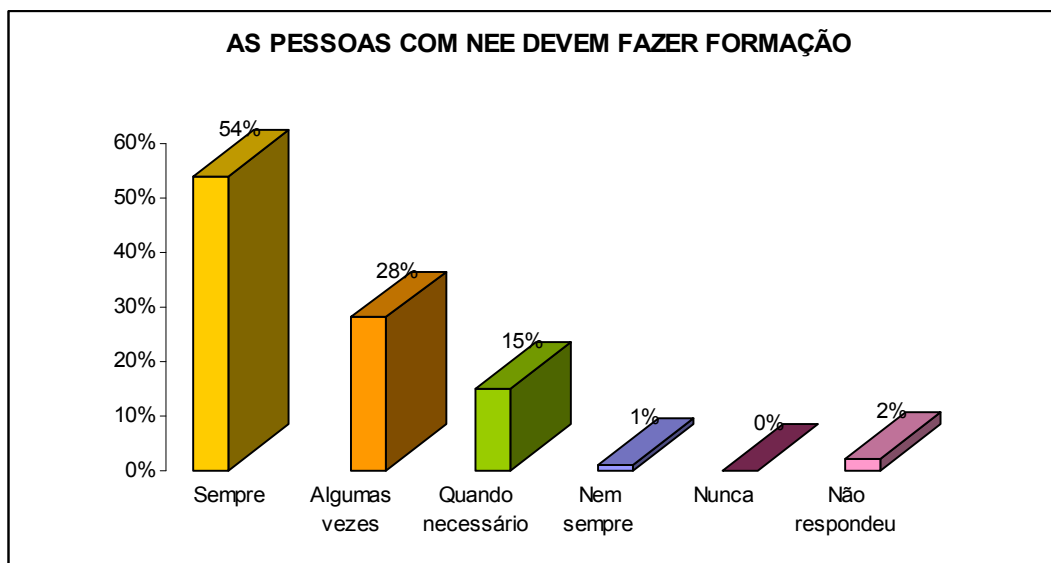
trabalho em relação às limitações das pessoas; por outro lado, observamos também a falta de informação sobre a legislação laboral por parte, tanto das pessoas com deficiência como das empresas.

Daqui, o interesse em conhecermos as opiniões sobre se as pessoas com NEE devem fazer ou não formação.

A questão da formação para pessoas portadoras de NEE talvez tenha sido compreendida com uma certa ambiguidade a partir do termo «*formação para o posto de trabalho*» (ver gráfico 15). Se 54% dos inquiridos pensam que este género de pessoas deve fazer sempre formação, 28% defendem que devem fazer formação algumas vezes, 15% dos respondentes consideram que quando for necessário devem fazer formação, 1% nem sempre e 0% nunca.

Ora, pelo que nos foi dado observar e registar, talvez possamos começar a concluir que parte dos professores interpreta a formação dirigida para as pessoas com NEE da forma que mais lhe convém. Nas resistências às mudanças de hábitos, opiniões e sistemas de crenças, poderão estar os maiores inimigos para que os professores entendam a formação como um elemento pedagógico dinâmico e que a sua gestão positiva poderá conduzir a acordos construtivos que permitirão desenvolver as capacidades pessoais de predisposição para a obtenção de pré-requisitos para a função laboral.

GRÁFICO 15



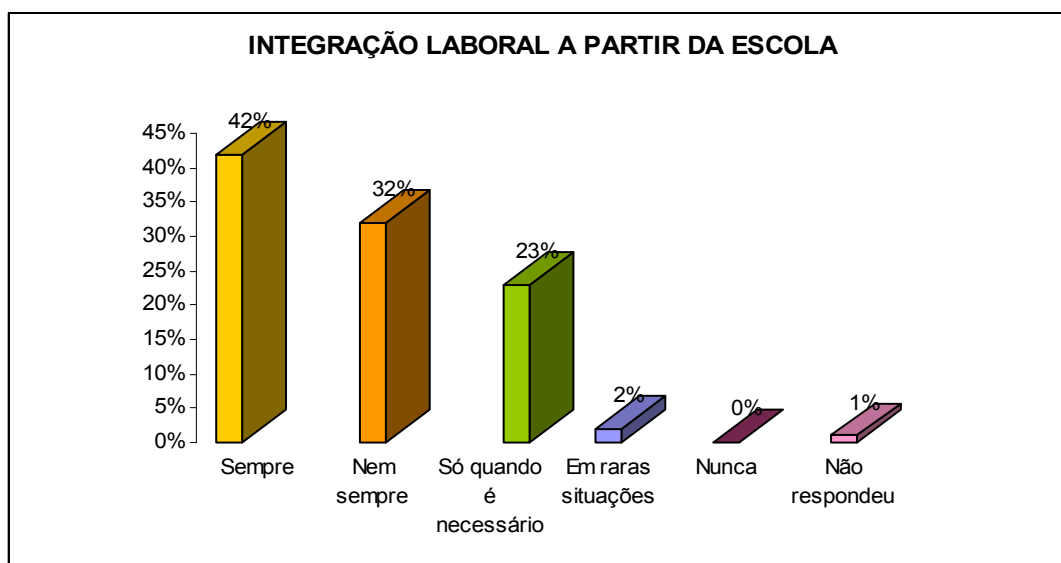
Elaboração própria, 2010

Pelo desenrolar das **entrevistas** apercebemo-nos, também, que os entrevistados são conscientes de que as pessoas com NEE necessitam de formação para ocupar um determinado posto de trabalho. Como forma de aclarar esta opinião, sinalizámos (tendo em conta a opinião dos entrevistados) alguns tópicos e preconceitos associados à formação.

De um modo geral, eles vêem a formação como uma forma de «*adaptar as pessoas ao posto de trabalho*» (EPF36) e consideram esta problemática como um modo de «*adaptar as pessoas aos espaços para eles darem rendimento e gostarem de lá estar*» (EPB34) Logo, «*devem-se preparar os miúdos através da formação*» (EPC36) pois, «*se não tiverem formação é muito mais difícil a vida num emprego para eles*» (EPG38).

Aludindo às respostas dadas no **questionário** sobre a *integração laboral a partir da escola* verificámos que:

GRÁFICO 16



Elaboração própria, 2010

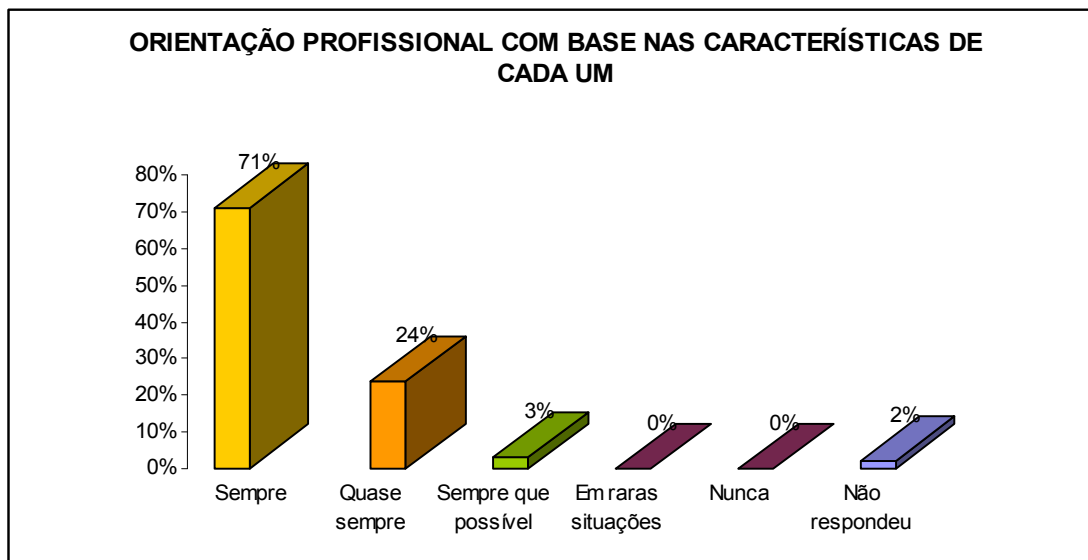
42% dos professores são de opinião que a integração laboral deve ser feita sempre a partir da escola, 32% crê que nem sempre deve ser assim, 23% pensa que a integração laboral só deve partir da escola quando for necessário e 2% defende que este processo só deve ser despoletado em raras situações.

De facto, as conjunturas que podem contribuir para a integração laboral de jovens com NEE são diversas. É indispensável conhecer relacionamentos e as expectativas das partes. Por isso, é que o respeito pela igualdade e a promoção de oportunidades educativas junto e entre os alunos, exige o recurso a práticas pedagógicas ajustadas a essa diversidade. Tais práticas requerem por parte do professor, quer a compreensão do funcionamento escolar face à diversidade, quer a capacidade de fazer adaptações curriculares e de estabelecer linhas de acção educativa que conduzam à integração laboral.

As opiniões recolhidas nas entrevistas vêm reforçar a ideia de que *«deve ser a partir da escola que se deve fazer a integração. Começando a trabalhar na escola, eles devem de aprender quando andam na escola e ter formação e preparados para depois saírem para o trabalho»*. (EPG34). *«A escola já tem que os ir preparando»*. (EPC38) pois, segundo os pais entrevistados, esta *«tem um papel fundamental na questão da integração laboral, formação, emprego. Ao mesmo tempo adquirir o conhecimento e a prática»* (EPF32).

Quando solicitados a esclarecer se *a orientação profissional deve ter como base as características de cada um*, os professores forneceram-nos os dados que sintetizamos no gráfico 17.

GRÁFICO 17



Elaboração própria, 2010

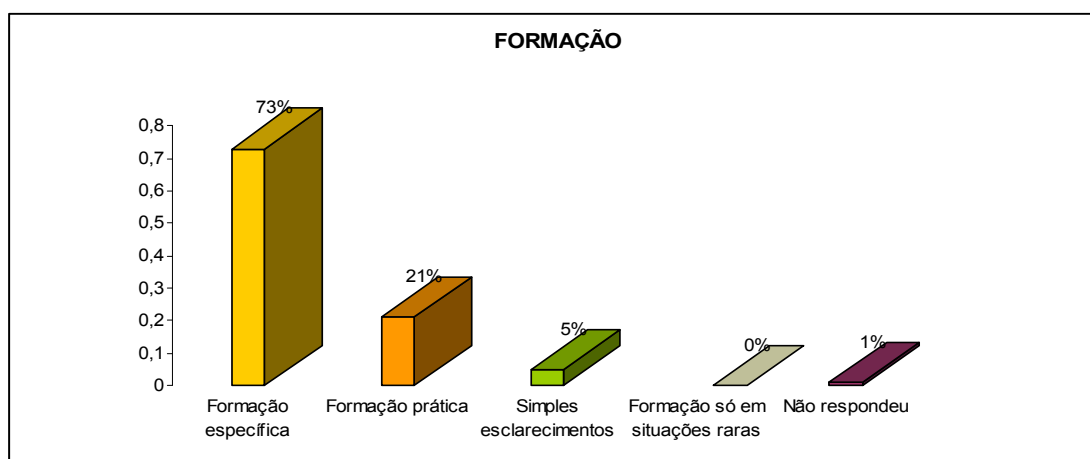
Notamos que 71% dos professores estão convictos de que a orientação profissional deve ter sempre como base as características de cada um, 24% quase sempre e 3% sempre que possível.

As opiniões recolhidas nas entrevistas aos pais vêm reforçar a ideia de que a «orientação profissional deve adaptar-se a cada um» (EPC35) pois, «dar-lhe orientação e ensiná-los isso é muito preciso» (EPH37).

Poderemos definir a orientação profissional como «un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo vocacional en el que pretende incardinarse activamente o en el que ya está instalada» (Rivas, 1988:15). Isto significa que a orientação profissional é parte de um processo de socialização de qualquer indivíduo e, portanto, esta está influenciada tanto pelas variáveis do meio social em que está imerso (família, escola, comunidade, meios de comunicação social, mercado laboral) como por aspectos individuais (expectativas, interesses, capacidades, motivações).

Também um dos aspectos a ter em linha de conta quando se fala na integração laboral de pessoas com NEE é a *formação*. Deste modo, quando questionamos os professores sobre este aspecto recolhemos os seguintes dados (gráfico 18):

GRÁFICO 18



Elaboração própria, 2010

Um número significativo (73%) dos professores respondentes alvitra que deve haver uma formação específica. Porém, 21% crê que a formação deve assentar essencialmente

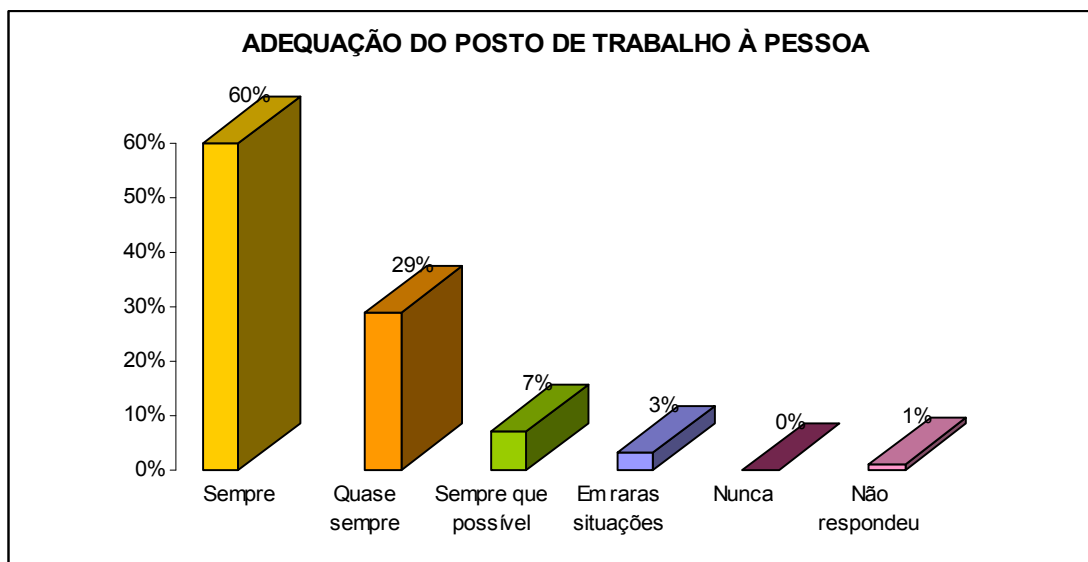
numa formação prática e para 5% dos professores uns simples esclarecimentos são suficientes.

Entendem também os **entrevistados** que a formação para adaptar as pessoas ao posto de trabalho deve ser uma forma de «*adaptar as pessoas ao posto de trabalho*» (EPF36) pois, ao «*dar-lhe formação para aquele trabalho, ele irá sentir-se bem e produzir mais*» EPF36).

Há algum tempo a esta parte o nível requerido para ocupar um posto de trabalho tem vindo a aumentar. Por isso, estes futuros assalariados deverão ser formados com um cuidado muito especial, tendo em conta aspectos como: as técnicas paliativas da menos valia (Braille, mobilidade, dactilografia, etc.); as capacidades e desejos de cada indivíduo; o material a ser utilizado deve ser, sempre que possível, adequado às potencialidades de cada um.

Em todos estes campos, a *adequação dos postos de trabalho* continua a ser fundamental; por isso, colocamos a questão.

GRÁFICO 19



Elaboração própria, 2010

Neste gráfico verificamos que 60% dos professores responderam que se deve sempre proceder à adequação dos postos de trabalho, 29% quase sempre, 7% sempre que possível e 3% em raras situações.

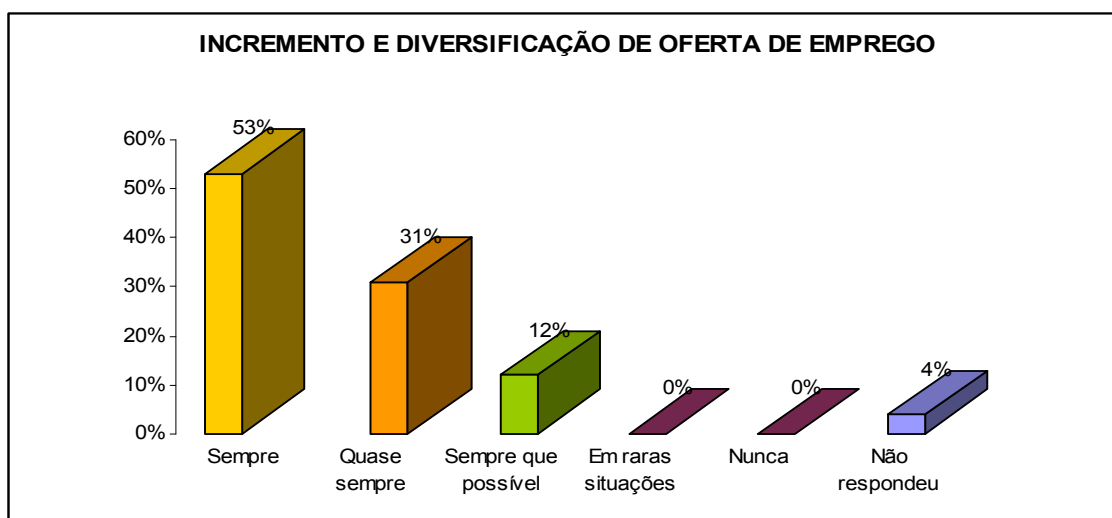
Do teor das **entrevistas** podemos depreender que os entrevistados também estão convictos de que os postos de trabalho devem ser adequados às pessoas com NEE.

É justo pensar que encontramos pela frente um problema social grave; por isso, os entrevistados pensam que «os postos de trabalho devem ser adaptados conforme as deficiências das pessoas» (EPA38) ou «devemos adaptar as pessoas aos espaços para eles darem rendimento e gostarem de lá estar» (EPB35) pois o itinerário para a integração destas pessoas é muito difícil; ainda que, na actualidade, a quantidade de discursos relativos aos direitos humanos, à justiça social e à equiparação de oportunidades seja uma realidade, muitas pessoas com deficiência vivem marginalizadas.

1.1.3.2- Subcategoria: Acções que mais favorecem a Inserção Sócio-Laboral das Pessoas com Deficiência

As organizações que agrupam as pessoas com NEE, tem vindo a lutar por políticas activas de emprego. Por isso, quando questionados sobre o *incremento e diversificação de oferta de emprego*, os docentes manifestaram-se do seguinte modo:

GRÁFICO 20



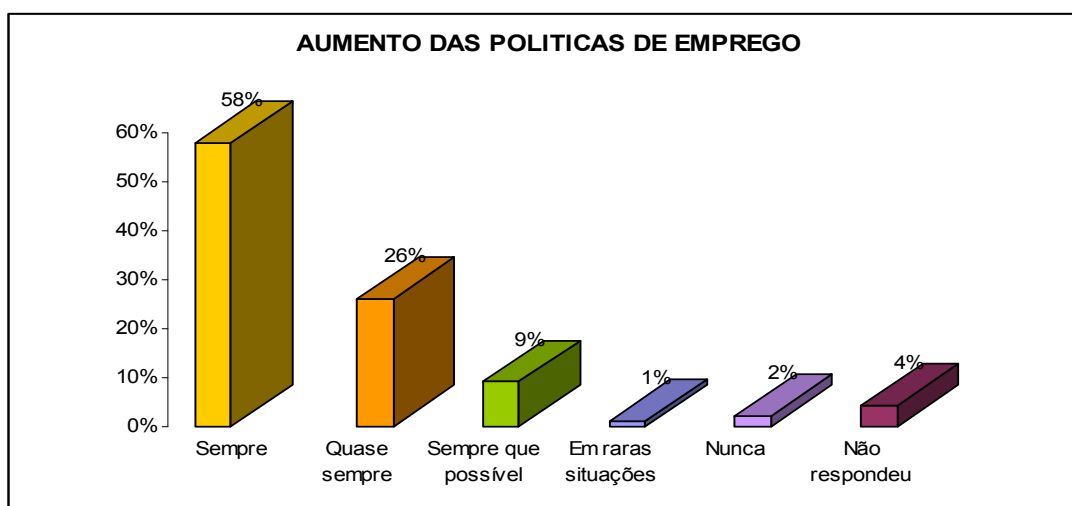
Elaboração própria, 2010

Uma percentagem elevada 84% (53%+31%) de professores é favorável ao incremento e diversificação de oferta de emprego. Outros (12%), consideram que este incremento deve ser feito sempre que possível.

Por aquilo que entendemos a partir das **entrevistas**, é que «*deve haver ofertas variadas*» (EPF40) «*para eles poderem ter alguma escolha*» (EPD40) isto porque as pessoas são conscientes que ainda com certa frequência a contratação de pessoal está sujeita a estereótipos e os primeiros prejudicados são as pessoas com NEE.

A situação poderia sofrer alterações significativas se houvesse *um aumento das políticas educativas*. Por isso, questionamos os professores e com base nas suas respostas construímos o gráfico 21.

GRÁFICO 21



Elaboração própria, 2010

Notamos que 58% dos professores referem que para minimizar esta situação se devem aumentar as políticas de emprego protegido, 26% é de opinião que o aumento dessas políticas de emprego quase sempre trava a não inserção laboral das pessoas com deficiência, 9% pensa que de alguma forma resolve, 1% diz que só em raras situações e 2% opina que o aumento destas políticas nada resolve.

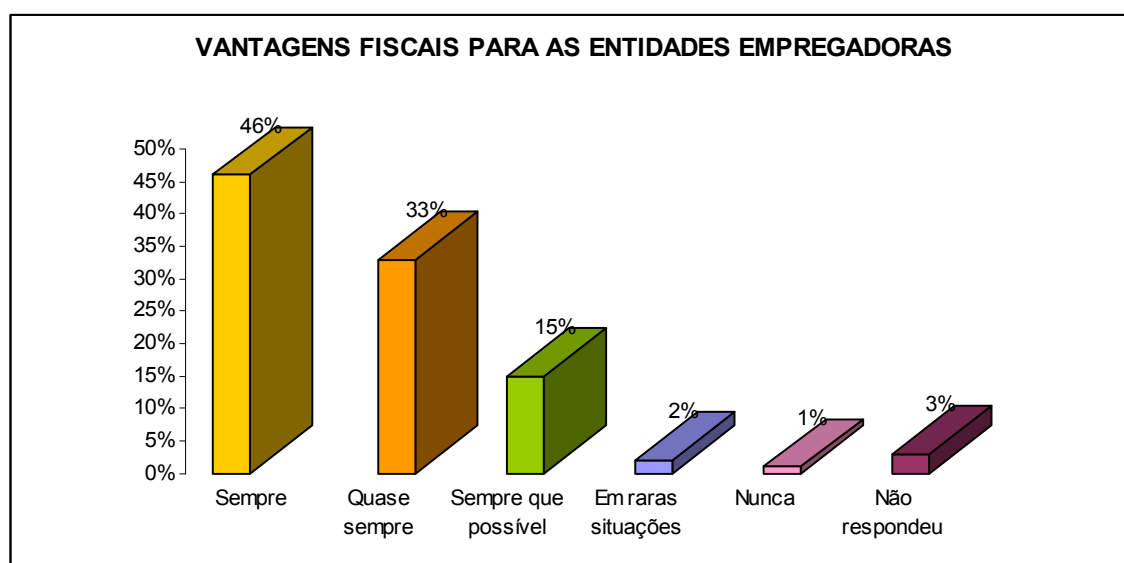
Os **entrevistados** são conscientes de que o aumento de oferta de emprego seria benéfico para os seus educandos. Afirmações como «*devia haver muita oferta de*

trabalho... era mais fácil arranjar emprego» (EPE40), «devem-se criar mais postos de trabalho e incrementar mais possibilidades para eles poderem ter alguma escolha» (EPB37) ou «devia de haver mais ofertas de trabalho, porque se não tiverem escolha e não tiverem ofertas, a vida fica para eles e para nós, pais, muito má» (EPA41) demonstram bem as preocupações dos encarregados de educação.

Sensíveis a esta problemática, procuramos saber o que pensavam os nossos colaboradores (professores, pais e encarregados de educação) sobre as vantagens fiscais que as entidades empregadoras usufruem quando contratam pessoas com NEE.

Com base nos dados fornecidos pelos professores construímos o gráfico 22. Nele poderemos verificar que:

GRÁFICO 22



Elaboração própria, 2010

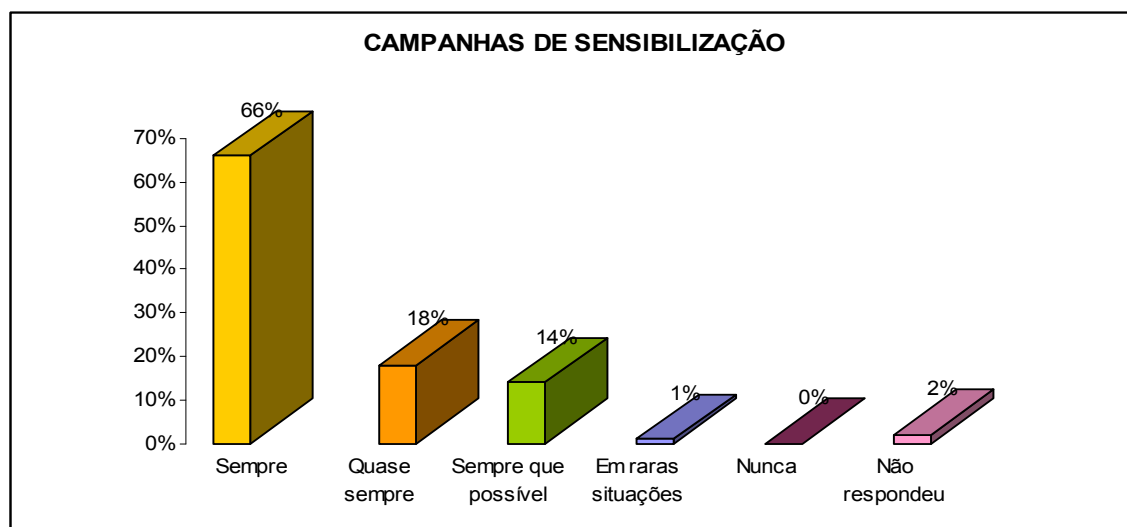
A maioria dos professores 79% (46%+33%) considera que as entidades empregadoras devem usufruir de vantagens fiscais sempre que empreguem pessoas com NEE, 15% são de opinião que essas vantagens devem ser aplicadas sempre que possível, 2% em raras situações e 1% diz que nunca devem gozar de reduções fiscais.

Pelo desenrolar das **entrevistas** apercebemo-nos, também, que os entrevistados pensam que «o Governo deveria aumentar as vantagens fiscais para as entidades

empregadoras. Há algumas, mas era bom haver mais, aumentar as ajudas aos patrões» (EPA40) ou então, esse mesmo *«governo deve dar possibilidades e regalias para atender às necessidades destas pessoas»* (EPB38). Porém, também há quem diga que os governos devem *«aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras porque os patrões estão sempre à espera daquilo que lhe possa dar lucro, caso contrário não colaboram»* (EPB39) e *«mais benefícios empregam mais pessoas»* (EPI37).

Por isso, quando questionamos os professores sobre o seu parecer sobre as campanhas de sensibilização a favor do emprego para pessoas com deficiência obtivemos os seguintes resultados (ver gráfico 23).

GRÁFICO 23



Elaboração própria, 2010

Notamos que 66% dos professores são sempre a favor das campanhas de sensibilização em prol do emprego protegido, 18% concordam com elas de um modo geral, 14% dizem que estas devem ser realizadas sempre que possível e 1% opina que este tipo de campanhas só se deve fazer em raras situações.

Os **entrevistados** sentem que *«o que se deve, é fazer mais campanhas, quantas mais melhor»* (EPB40) pois, *«há certos lugares em que já acontece isso»* (EPD44). Com este tipo de campanhas de sensibilização a favor do emprego para pessoas com NEE *«as pessoas ficam mais sensíveis a este problema»* (EPH45).

2- INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Será conveniente recordar que não é nossa pretensão extrapolar, nem dogmatizar os resultados obtidos, dado que os mesmos são a representação de uma realidade particular, ainda que esta abarque uma percentagem significativa da comunidade educativa estudada.

Este estudo visa, principalmente, descrever e identificar o sentido que a escola dá à transição dos alunos com NEE para a vida activa.

Da intervenção realizada junto de professores, pais e encarregados de educação, se não surgiu “uma nova relação produtiva” no processo de transição para a vida activa dos alunos com NEE, pelo menos surgiu um processo de consciencialização “mais produtivo”.

Efectivamente, os resultados obtidos no estudo realizado na maioria dos agrupamentos estudados, parecem indicar que os objectivos iniciais foram alcançados e que as condições desejáveis, previamente definidas, se verificaram, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de preparar melhor a transição dos alunos com NEE para a vida activa, à descoberta das estratégias e técnicas que mais nos poderão ajudar, ao conhecimento das representações dos professores sobre as estratégias que estes utilizam para ajudar os alunos com NEE a transitar para a vida activa e à promoção da reflexão sobre a acção dos professores no âmbito desta matéria.

Limitámo-nos a uma análise exploratória dos dados. Estamos conscientes dos níveis de incerteza e subjectividade dos dados de pesquisa, embora tenhamos a sensação de que os mesmos se revestem de alguma riqueza e profundidade. Para cada questão, apresentámos elementos de análise, cingida a uma estatística de frequência, normalmente traduzidos em *gráficos*, em que se apresentam os valores das frequências.

Após a recolha dos questionários procedemos à codificação das questões e, através duma análise cuidadosa de cada questão, foi-nos possível verificar que algumas reuniram amplo consenso, enquanto noutras, o consenso não é tão evidente.

A partir dos dados das *Entrevistas* e após termos inferido as categorias do discurso dos entrevistados, procedemos à observação das suas temáticas, já que não se pode realmente compreender e analisar o desempenho de professores e alunos sem conhecer *atitudes e motivações*.

Para tentar captar estas facetas, entrevistámos os pais e encarregados de educação de alunos com NEE.

Digamos que a técnica da entrevista permitiu conhecer argumentos subtis e pessoais, introduzindo aspectos de representatividade importantes, na medida em que, até aqui, aquilo que mais percepcionávamos eram as posições dos professores.

A nosso ver, a utilização desta técnica apresentou como principal vantagem em relação a outras técnicas, o apercebimento dos factos de uma forma directa, sem qualquer intermediação pois, como refere Gil (1995), a subjectividade que permeou todo o processo de investigação, tendeu a ser reduzida.

Também as fontes documentais nos proporcionaram dados relevantes. Embora limitados, os documentos apresentaram um inestimável valor para a realização do estudo, sobretudo porque ajudaram a compreender o problema e complementaram os dados obtidos mediante outros procedimentos.

O grande volume de material estudado aconselhou, no entanto, o uso da análise de conteúdo. A tarefa de codificação envolvendo «*o recorte (escolha de unidades), a enumeração (escolha de regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)*» (Gil, 1995:164), acabaram por ser os procedimentos que permitiram construir os quadros que colocam em evidência as informações obtidas e que, confrontadas com as informações anteriormente recolhidas, permitem efectuar generalizações.

Assim, tendo em vista a organização e estruturação das conclusões, procurámos seguir a ordem definida para os objectivos da nossa investigação, ainda que fazendo uma referência às características gerais dos professores dos Agrupamentos de Escolas estudados.

No que concerne a *Dados Pessoais e Profissionais*, o grupo de *idade* dos professores respondentes com mais peso específico é o que se encontra compreendido entre os 40 a 49 anos (33,5%), seguido dos de 30 a 39 anos (29,5%). Tais dados são indiciadores de que poderemos estar perante um grupo de professores com experiência profissional.

No que diz respeito ao *género*, nota-se um predomínio do feminino (76%) nos sujeitos do nosso estudo, facto confirmativo da predominante feminização do ensino no nosso país.

Em relação estreita com a idade encontra-se a variável “anos de docência”. Verificámos que ao escalão etário (20-29 anos) corresponde um menor tempo de serviço (0-5 anos). À idade mais elevada dos professores (+ de 50 anos) corresponde um maior

tempo de serviço. Aos escalões etários intermédios (30-39 anos e 40-49 anos) dos professores equivalem à faixa daqueles que possuem entre 10 e 25 anos de serviço docente.

Entrando, no âmbito dos *dados de opinião*, encontrámos uma quantidade apreciável de informações provenientes das várias fontes, diferentes perspectivas e métodos, pois «*cuantas más fuentes o informantes podemos consultar mayor será el valor de la afirmación o negación que proponamos*» (Plaza del Rio, 1996:82).

Por isso, é nossa intenção proceder ao «*control cruzado entre diferentes fuentes de datos*» (Kemmis citado por Bisquerra, 1989:264) considerando as categorias anteriormente expressas (*Trabalho com os alunos de NEE, Níveis de satisfação com a integração de alunos com NEE e Elementos chave para o êxito da integração*).

Assim, a interpretação da temática *Trabalho com os alunos de NEE* (1ª hipótese) nos Agrupamentos de Escolas da região estudados permite-nos aferir que:

No entender de 63% (32%+31%) dos professores inquiridos, os trabalhos a desenvolver com alunos com NEE devem ser adequados às capacidades intelectuais de cada um. É evidente que as diferenças individuais têm que ser reconhecidas e tidas em conta na hora de se planificar e desenvolver o trabalho que permita ao aluno desenvolver-se. Pensamos que merece a pena, chamarmos à atenção para o facto de que a diversidade é uma qualidade objectiva dos seres e objectos que nos rodeiam. Esta pode tornar-se em diferença, quando conotada negativamente através da nossa avaliação. Ou seja, na sala de aula todos os alunos são distintos. Porém, alguns deles poderão ser considerados diferentes, não tanto pelas suas características específicas, mas sim pela avaliação que fazemos deles, pois esta pode estar carregada de conotações negativas. Segundo Echeita (2006:123) é assim que «*ocurre cuando a diferencia se convierte en sinónimo de resto, cuando es lo que le falta a esto para llegar a ser aquelho, cuando es la diferencia, la misnusvalía o la normalidade que hace que no sea eficiente, valido o normal*». Ora, como é do nosso conhecimento, a EE como disciplina esteve sempre escorada na premissa de que é possível e bom para a educação diferenciar os alunos ditos “normais” daqueles que apresentam algum tipo de dificuldade ou necessidade especial. A partir destes pressupostos estamos com os professores que, perante a presença de alunos com NEE na sala de aula, adequam para estes as tarefas a desenvolver.

Um dos princípios da escola é o de ser integradora, pois a EE tem como função preparar os sujeitos para viver em sociedade como qualquer indivíduo. A separação ou a marginalização nada ajudam à plena integração; por isso, quando questionamos os actores sobre as *mudanças introduzidas nas salas de aula com a integração dos alunos com NEE* (2ª hipótese) deparamo-nos com os seguintes resultados:

Alguns professores (13%) e encarregados de educação são de opinião de que os professores devem desenvolver as suas actividades de uma forma normal sem se preocuparem em organizar as tarefas a desenvolver na sala de aula. Porém, 87% dos professores inquiridos opinam (pelas respostas apresentadas) que a escola para todos deve ser aquela que abandona a ideia de que devem ser os alunos a adaptar-se ao ensino generalizado planificado. Daí a sua preocupação em adequar o currículo em função das capacidades ou necessidades especiais de cada aluno, de modo a que cada um possa progredir.

Esta perspectiva defendida por larga maioria das pessoas que contribuíram para a elaboração deste trabalho implica que a EE não pode estar na periferia do currículo. Quando surgem alunos com NEE na sala de aula, (na maior parte das vezes) as restrições educativas de que eles são alvo não têm como base as condições objectivas ou reais que caracterizam um contexto determinado, mas sim a forma como os professores enfrentam esta situação.

Desmistificar questões como: incapacidades de ensinar crianças diferentes porque não foram preparadas para tal; pensar que crianças com NEE devem ser educados segundo programas muito específicos, serão pontos de partida necessários num caminho de uma «escola para todos» que se deseja.

Neste sentido, as NEE convidam a rever, de forma continuada, as planificações curriculares, os objectivos, e as estratégias de ensino a utilizar nos diferentes níveis de concretização curricular.

Os elementos *chave para o êxito da integração laboral* (3ª hipótese) começam, em primeiro lugar, pelo compromisso por parte das pessoas relacionadas com o conceito de integração e, em segundo lugar, por uma planificação eficaz. A nível prático, são obviamente várias as chaves para a integração laboral. Nestas poderemos incluir:

- Reabilitação ou educação preparatória;
- Formação profissional integrada;
- Análise do trabalho e distribuição de tarefas apropriadas a cada um.

Por sua vez, uma eficaz formação profissional integrada deve incluir:

- Um nível de adequação de habilidades educacionais;
- Boas habilidades sociais e profissionais.

A *formação* será mais elevada quando o modelo for integrado e aberto tendo em conta as habilidades de cada um.

Em relação a esta questão, pais e professores 88% (65%+23%) defendem que a legislação relativa aos empregos protegidos devem ser aplicadas, pois todas as referências constitucionais nos alertam para o facto de que a integração laboral das pessoas com NEE é um direito destes e um dever das instituições e administrações, quer elas sejam estatais ou particulares.

Um dos principais factores de *empregabilidade* destas pessoas será a formação. Assim, aqueles que nos ajudaram na elaboração desta investigação são de opinião (97% dos professores) de que a integração laboral só será plenamente satisfatória quando as pessoas com NEE fizerem formação nas áreas para as quais vão trabalhar. Por isso, quando questionados sobre o facto de se preparar a *integração laboral a partir da escola*, os professores questionados (98%) e os entrevistados são de opinião de que a integração laboral deve ser feita a partir da escola, pois, como refere Guichard (1995) ao acabar este itinerário, o sujeito deve ter uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe possibilitem o acesso ao emprego, ao desenvolvimento dos seus interesses vitais e a uma participação na vida social e profissional.

Pais e professores são conscientes da necessidade de se *proceder à integração sócio/laboral* das pessoas com NEE. Porém, segundo Jurado (1993:81-91) há determinados factores que incidem directa ou indirectamente na integração.

Quando questionamos os intervenientes no nosso estudo sobre a *Legislação e Administração Política* (4ª hipótese) estes são de opinião de que: a legislação serve como

marco de actuação já que, ao pretender satisfazer as necessidades das pessoas com NEE acaba por as proteger de forma individual nos processos, nas políticas sociais e nas acções desenvolvidas pelos agentes encarregados de os atender; *Os Serviços de emprego, ajuda e suporte* (no caso da integração sócio/laboral de pessoas com NEE) são essenciais e dificilmente descartáveis ou substituídos por outras acções. De um modo geral, o êxito da integração está directamente relacionado com a qualidade de atendimento que estas pessoas recebem; *O Sistema de formação* é visto como a ponte que faculta o acesso ao sistema produtivo, pois permite às pessoas incorporar e desenvolver as competências necessárias para o mundo laboral; *A situação, estrutura, organização e evolução socioeconómica e, logicamente, a realidade social* não se podem menosprezar, já que serão estes factores que irão definir em primeira instância a capacidade para integrar laboralmente as pessoas. A existência ou não de lugares de trabalho que possam assimilar as pessoas com NEE acaba por estar directamente relacionada com as políticas de emprego; *As atitudes, hábitos e estereótipos sociais* nos momentos que conduzem à integração são tidos em consideração por pais e professores, já que crenças e determinadas teorias depreciativas em relação às pessoas com NEE acabam por trazer prejuízos sobre o valor e as capacidades destas criaturas; *As condições das pessoas* também são realçadas pelos actores. Os empregos deverão ser distribuídos, tendo sempre presente o grau de deficiência/capacidade para.

O papel da família também foi apreciado pelos intervenientes da nossa investigação já que, de um modo geral, o suporte familiar permitirá uma maior ou menor aproximação da pessoa à integração sócio/laboral.

Para concluir diremos que os processos de orientação das pessoas com NEE devem assumir-se como projectos inerentes a toda a acção educativa. Logicamente, as discrepâncias aparecerão por causa das diferenças individuais de cada um. Portanto, as grandes apostas deverão estar direccionadas para a orientação vocacional, profissional e processos que possibilitem a inserção sócio/laboral destas pessoas.

CONCLUSÃO E LINHAS DE ACTUAÇÃO

As experiências e as reflexões apresentadas neste trabalho de investigação levam-nos a propor as seguintes conclusões como marco e proposta de trabalho que, em termos de futuro, venham a permitir o desenvolvimento integral, autónomo e laboral de pessoas com NEE. Assim, para que a inserção e a participação social das pessoas com NEE (através da escola) seja uma realidade actual (1ª hipótese) será necessário que:

- As pessoas com NEE e toda a sociedade tenham a percepção de que a deficiência de cada um é, somente, uma parte circunstancial das suas vidas, desde que exaltem a sua substancialidade de pessoas autónomas, independentes, únicas, capazes, úteis e detentoras dos mesmos direitos de qualquer pessoa;
- Que todos tomemos consciência de que a igualdade de direitos requer para estas pessoas autonomia, vida privada, integração e participação social, igualdade na educação e acesso ao emprego;
- Como consequência, as ideologias, as atitudes, as políticas, as práticas e os serviços que conduzem à sua plena integração devem estar imbuídos de princípios como: não discriminação, igualdade de oportunidades, acções políticas, inclusão educativa e acessibilidade ao emprego;
- A legislação sobre os empregos protegidos seja realmente posta em prática.

Neste sentido, recordamos que a Constituição Portuguesa prevê políticas de prevenção, tratamento, reabilitação e integração de pessoas com NEE. Se no início significou uma aposta razoável e confiante para estas pessoas, o seu desenvolvimento pôs a nu desigualdades. O balanço actual é considerado por muitos como incompleto e insuficiente, tanto na extensão e aplicação da lei, como na sua intencionalidade.

Seria no entanto injusto não explicitar o muito que se conseguiu e os múltiplos enriquecimentos pessoais, tanto ao nível individual como na inclusão social e laboral. Contudo, casos houve, em que este tipo de pessoas viu os seus direitos profanados por incumprimento desta lei. Realmente, os diversos governos – de uma ou outra ideologia – responsáveis pela sua aplicação, não cumpriram com os compromissos estabelecidos, tanto no desenvolvimento normativo, como na prestação dos serviços acordados.

Quando pusemos a questão sobre o facto se (2ª hipótese) a sociedade actual estará capacitada para garantir os direitos das pessoas com NEE notamos que continuam a ser fundamentais:

- A intervenção precoce junto das famílias (é crucial e insubstituível);
- Melhorias quantitativas e qualitativas no que se refere à integração escolar e laboral;
- Melhorias legislativas (organizações e famílias reclamam por normativos legais que possibilitem um melhor acesso ao mundo laboral).

Por seu lado, quando pretendemos verificar se de facto há um avanço progressivo da integração educativa e social das pessoas com NEE (3ª hipótese), os professores confirmam o avanço progressivo da integração educativa e social. Existem algumas experiências – todavia em fase de generalização – realmente importantes e com resultados positivos como:

- Intervenção precoce e apoio às famílias;
- Diversidade de modalidades de escolarização de alunos com NEE;
- Inserção laboral;
- Programas de transição para a vida activa;
- Formação de professores.

Por fim, ao reflectirmos sobre se a escola, com o auxílio da legislação actual, promove a inserção laboral das pessoas com NEE (4ª hipótese), verificamos que: para superar as insuficiências e incumprimentos legislativos no que se refere à transição para a vida activa (inserção laboral), será necessário que um novo marco legal complemente e actualize os eixos que possibilitam a transformação efectiva das condições permitindo às pessoas com NEE aceder a postos de trabalho. Porém, para que haja efectividade na citada lei, deve assegurar-se pleno consenso político e social implicando todos os Ministérios no que se refere à planificação, programação, gestão, aplicação e fiscalização, em colaboração com Associações de Pessoas com Deficiência e familiares.

A partir das conclusões apresentadas - tendo sempre presente a transição escola/trabalho para pessoas com NEE – atrevemo-nos a propor os seguintes princípios:

- A integração laboral das pessoas com NEE deve ter como base uma formação prévia que desenvolva as suas capacidades pessoais e laborais;
- As actividades devem reger-se pelo princípio da normalização;

- A protecção das pessoas com NEE deve ter como base a dotação de recursos necessários para que estes possam ter a maior independência possível, pelo que a protecção não deve prolongar-se “sine die”;
- O princípio de individualização exige que cada caso seja tido em conta segundo as suas próprias características. Portanto os objectivos devem ser programados de forma individual, independentemente dos objectivos de grupo em que a pessoa está inserida;
- Os direitos dos trabalhadores com NEE serão idênticos aos direitos dos restantes trabalhadores;
- A cada pessoa com NEE será dada uma responsabilidade produtiva de acordo com a sua capacidade.

Estes princípios orientar-se-ão no sentido de oferecer os meios necessários que permitam compensar as desvantagens que derivam da própria deficiência e ao mesmo tempo minimizar os obstáculos que possam actuar negativamente na sequência do dito objectivo.

Dentro desta filosofia, e centrando-nos na transição das etapas (da educativa à laboral) surge, também, a necessidade de formação. Para satisfazer esta necessidade deve ser desenhada uma sólida estrutura de formação, baseada em diversos serviços (Serviços de Diagnóstico, Segurança Social, Serviço Permanente de Formação de Adultos, Serviços de Tratamento e Reabilitação, Formação Laboral ...) com identidade própria mas, inter-relacionados e coordenados entre si.

A estrutura e organização destes serviços irão permitir uma formação global das pessoas com NEE, desenvolvendo não só as habilidades para o trabalho, como as habilidades sociais.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR MONTERO, L.A.** (1991) “*El informe Warnock. Cuadernos de pedagogia*”. Madrid: Mec. nº197, pp 62-64.
- ASENSIO, J.M.** (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS** (1948) “*Declaração Universal dos Direitos do Homem*”.
- ARIETO, G.L.; CORBELLA, M. R.; BLANCO, M. G.** (2009) “*Claves para la educación*”, Madrid: Narcea.
- BAIRRÃO, R.** (1981) “*Subsídios para um Modelo de Integração*”, Encontro Sobre a Integração da Criança e do Jovem Deficiente – Serviços de Educação. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- BARDIN, L.** (1977) “*Análise de conteúdo*”, Lisboa: Edições 70.
- BANK MIKKELSEN, N.E.** (1969). A metropolitan área in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel e W. Wolfensberger (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President’s Committee on Mental Retardation.
- ARRÓS, A.** (1995) “*Transição para a Vida Activa. Educação 10*”, Porto: Porto Editora, pp 27-32.
- BAUTISTA, R.J.** (1997) “*Necessidades Educativas Especiais*”, Lisboa: Dinalivro
- BISQUERRA, R.** (1989) “*Métodos de investigación Educativa - Guia practica*”, Barcelona: Ediciones CEAC.
- BISQUERRA, R.** (1991) “*Orientación psicopedagógica para la prevención y desarrollo*”, Barcelona: Boixareu Universitaria.
- BOAVIDA, J.** (2009) “El deber de educar como condición de libertad”- in IBÁÑEZ-MARTIN, J.A. (coord) – *Educación conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson.
- BRUYNE, G.** (1991) “*Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*”, Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- BUELTA, L.C.** (1994) “*La integración de personas con discapacidad en la ONCE*”. Actas de l congreso estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales, Madrid: ONCE.
- CABADA, J.M. A.** (1980) “La Educación Especial: Situación actual y expectativas”, In Varios: *Educación Especial*. Madrid: Cincel.

- COLL, C.** (1987) - La evaluación del proceso de integración. In *"Investigación sobre integración educativa"*, Revista de Educación. Ed. MEC.
- CORREIA, L.M.** (1997) *"Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares"*, Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M.**, (1990) *"Educação Especial em Portugal"*, Educação Especial e Reabilitação. Porto: Porto Editora. pp 4, 32-33.
- CORREIA, L.M., GONÇALVES, C.F.** (1993) *"Planificação e Programação para o sucesso"*. Porto: Edpsíco.
- CORREIA, L.M.** (1997) *"Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares"*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M.** (s/d) *"Transição para a Vida Activa"*. Artigo não publicado.
- DELORS, J.** (2001) *"Educação um tesouro a descobrir"*. Porto: Asa. (7ª edição).
- DESHAIS, B.** (1992) *"Metodologias da Investigação em Ciências Humanas"*, Epistemologia e Sociedade – Lisboa: Editions Beauchemin, Instituto Piaget.
- DIEZ, J.J.** (1994) *"Família – Escola, uma relação vital"*. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, J.M.L.** (1998) *"Parceria Escola / Família: A caminho de uma Educação Participada."*, Porto: Porto Editora.
- ECHEITA, G.** (2006) *"Educación para la inclusión o educación sin exclusiones"*. Madrid: Narcea.
- ELLIOT, J.** (1993) *"El Cambio educativo desde la investigación-acción"*. Madrid: Ediciones Morata.
- ESCÁMEZ, J.** (1981) "Autorrealización personal, fin fundamental de la educación"- in Castellejo J.L. et al – *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- FERNÁNDEZ, I** (1998) *"Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad"*. Madrid: Narcea.
- FERNANDEZ, L.S.** (1999) "Cómo Orientar para a transición escuela-trabajo dos jóvenes discapacitados"- In CASTIÑEIRAS, J.R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela: ICE.
- FIERRO, A.B.** (1987) *"La Persona con retaso mental"*. Madrid: Mec.

- FONTAO, M.P.G.** (1999) "La preparación para la vida activa"- In CASTIÑEIRAS, J. R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela: ICE.
- FUENTE, A.V.** (2000) "*La Educación ante la discapacidad: Hacia una respuesta social de la escuela*". Valencia: Nau LLibres.
- GARCIA, A.M.** (2003) "*El ser humano protagonista de la educación*". Madrid: Dykinson.
- GARTNER, A., LIPSKI, D.K.** (1987) "*Beyond Special Education – Toward a quality system for all student*", New York: Ed. Harvard Educational Review nº 57.
- GIL, A.C.** (1995) "*Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*". S. Paulo: Editora Atlas S. A..
- GUICHARD, J.** (1995) "*La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*". Barcelona: Alertes.
- GUIMARÃES, A.M.** (1996) "Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola"- In Aquino, J.G. (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus.
- HALLAN, D.P. Y KAUFFMAN, J.M.** (2000) "*Excepciojnal Learners. Introducción to social education*". Boston: MA: Allyn & Bacon.
- HEWARD, W.** (1998) "*Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*". Madrid: Prentice-Hall. (5ª ed.).
- HÉRBERT, L.** et al "*Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas – Epistemologia e Sociedade*". Lisboa: Editora Cidade.
- JARES, X.R.** (2001) "*Educación Y conflicto. Guía de educación para la convivencia*". Madrid: Editorial Popular.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.** (1989) "*Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*". Madrid: UNED. (2ª ed.).
- KETELE, J.** et al, (1993) "*Metodologia da Recolha de Dados – Epistemologia e Sociedade*". Lisboa: Editora Cidade.
- LOPES, M.C.** (1997) "*A Educação Especial em Portugal*". Braga: Edições APPACDM.
- LOPEZ, i.p.** (1987) "*El Mundo Laboral del Deficiente Mental*". Madrid: Elba S.A.
- MARCO, B.** (2008) "*Competencia básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*". Madrid: Narcea.
- MARQUES, R.** (1991) "*A Escola e os Pais – Como Colaborar?*". Porto: Texto Editora.

- MARTIN, J.A.S.** (2003) *"La Mediación Escolar"*. Madrid. Editorial CCS.
- MARTINS, A.V.**, (1990) *"Valpaços Monografia"*. Valpaços: Edição da Câmara Municipal de Valpaços.
- MEDINA RUBIO, R.** (2001) *"Teoría de la educación"*. Madrid: UNED.
- MELRO, F.** (1993) *"A pessoa com deficiência e a igualdade profissional"*, Integrar NI. Lisboa: IEFP, SNR. pp 30-34.
- MITHAUG, D.** (1994) *"Equity and Excellence in School-to-work transition of special education"*. Center Focus (6): Edição Electrónica.
- MOLTÓ, M.C.C.** (2005) *"Diversidad y educación inclusiva"*. Madrid: Prentice Hall.
- MONTERO, L.A.A.** (2000) *"De la integración a la Inclusividad"*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- MELERO, M.L.** (1997) *"Diversidad y cultura. En busca de los paradigmas perdidos. En 10 años de integración en España"*. Murcia: Ed. Universidad de Murcia.
- NOGUEIRA, A.I.C.** et al. (1990) *"Formação contínua de professores: Um estudo. Um Roteiro"*. Coimbra: Almedina.
- NUÑEZ CUBERO, L; ROMERO, C.** (2003) *"Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales"*. Madrid: Pirámide.
- ORTEGA, R., REY, R.** (2003) *"La Violencia escolar. Estrategias de prevención"*. Barcelona: Editorial Grao.
- PASTOR, C.G.** (1996) "La iniciativa para conseguir la reunificación de los dos sistemas de educación general y especial en E.U." In *Siglo Zero nº 164*. Madrid: FEAPS.
- PASTOR, C.G.** (2001) *"Currículo e necesidades educativas especiales: algunas reflexiones"*, A Coruña: Revista Galega do Ensino, 32; 55-72.
- PEREIRA, C.A., FERNANDEZ, F.B.** (1999) "Discapacidad y derechos de trabajo: Análisis comparativo en cuatro países de la Union Europea" In CASTIÑEIRAS, J. R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela: ICE.
- PERES, A.N.** (2000) *"Educação Intercultural, Utopia ou Realidade?"*. Porto: Profedições.
- PERRENOUD, P.** (1999) *"Dix nouvelles compétences pour enseignerdes"*. Paris: ESF Editeur.

- PLAZA DEL RIO**, F.S. (1996) *"La disciplina escolar o el arte de la convivencia"*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- POZO**, A.M.M. (2004) *"Teorias e instituciones contemporâneas de educación"*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REYNOLDS**, M. (1984) "Classification of Students with handicaps" In E.W. Gordon (ed). *Review of research in education*. Washington: American educational Research Association. Vol II, pp 63-92.
- REYNOLDS**, M.C. (1986) *"An historial perspectiva: The delivery of social education to mildly disables and t-risk students"*, Ed. Remedial and special edición nº 10.
- REYNOLDS**, M., **WANG**, M. C., **WALBERG** (1987) *"The necessary restructuring of especial an regular education"*, *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- RIPOL- MILLET**, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- RIVAS**, F. (1988) *"Psicologia vocacional: Enfoques de asesoramiento"*: Madrid: Morata.
- SÁ**, V. (2004) *"A participação dos pais na escola Pública Portuguesa"*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- SACRISTÁN**, D. (1982) *"El Hombre como ser inacabado"*, *Revista española de pedagogía*, nº158, pp 27-42.
- SÁNCHEZ**, P.A. (2003) *"Educación inclusiva: una escuela para todos"*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- SÁNCHEZ**, P.A., **TORRES**, J.A. (1997) "De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo" In A. Sánchez y Torres (coord.) – *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa e profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- SANTOS**, M.; **ALBERTE**, J. R. (1999) "A Inserción laboral como meta" In **CASTIÑEIRAS**, J. R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela. ICE.
- SANTOS**, P.J., (1991) *"Integracion Social - Laboral y Educacion Especial"*. Barcelona: PPU - S.A.
- SANZ**, F.F. (2006) *"El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro"*. Madrid: Ediciones Académicas.

- SCHÖN**, D. (1992) *“La Formación de Profesionales Reflexivos”*. Barcelona: Padiós Ediciones.
- SERRANO**, G.P (2001) *“Investigación cualitativa. Retos e interrogantes”*. Madrid: Editorial La Muralla.
- TORRIJO**, M.L.; **PERIS**, R, C, (2005) *“La integración Educativa y Social”*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO** (1994) “Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales”. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO**, (1994) *“Declaração de Salamanca e enquadramento de Acção na Área das N.E.E.”*, Instituto de Inovação Educacional. Portugal.
- VERNELL**, G. (1980) *“O Ambiente Familiar e a Vida na Escola”*. Lisboa: Europa América.
- VILLA**, A. y **POBRETE**, M. (2007) *“Aprendizaje basado en competencias”*. Bilbao: Universidad de Deusto-Mensajero.
- VILLEGAS**, M.D.H. (1999) “Formación y empleo de los ciudadanos con NEE” In **CASTIÑEIRAS**, J.R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. ICE, Santiago de Compostela.
- WANG**, M.C. (1995) *“Atención a la diversidad del alumnado”*. Madrid: Narcea.
- WEDELL**, K. (1981) *“Concepts of special educational needs”*. Education Today, pp 31, 3-9.
- ZEICHNER**, K. (1993) *“A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas”*. Lisboa: Educa.

Legislação

(Decreto-Lei - 3/2008 de 7 de Janeiro)

(Decreto-Lei - 115A/98 de 4 de Maio)

(Decreto-Lei - 80/99 de 16 de Março)

(Artº 2 alínea c do DL nº 372/90 de 22 de Outubro).

Lei 46/2006 de 28 de Agosto

ANEXO I



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

INFANTE D. HENRIQUE

DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este questionário destina-se à recolha de dados, para a elaboração da dissertação de Mestrado, subordinado ao tema:
Incluindo os "Excluídos". Preparação Para a Vida Activa
Informamos que o questionário é anónimo e absolutamente confidencial.
Agradecemos antecipadamente a sua colaboração, a favor de uma melhor comunidade educativa para todos mais desejável.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Assinale com um só X a opção que melhor corresponde à sua opinião.

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

A – IDENTIFICAÇÃO / DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1- Idade

20 a 29 anos

40 a 49 anos

30 a 39 anos

50 ou mais anos

2- Género

Masculino

Feminino

3- Situação profissional

Educador(a)

Prof. do 2º Ciclo

Prof. do 1º Ciclo

Prof. do 3º Ciclo

4- Anos de docência

0 a 5 anos

16 a 20 anos

6 a 10 anos

21 a 25 anos

11 a 15 anos

26 a 30 ano

B – TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE.

5 - QUE TIPO DE TRABALHO REALIZA COM ELES? (5 = muito tempo ... 1 = nunca)

5.1 - Fazem o mesmo trabalho que os restantes alunos.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

5.2 - Fazem o mesmo trabalho mas só ao seu nível.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

5.3 - Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

5.4 - Outros

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6 - QUE TIPO DE MUDANÇAS INTRODUIZIU NAS SUAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE? (5 = muitas ... 1 = nenhuma)

6.1 – Reorganização dos espaços.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6.2 – No tipo de recursos a empregar.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6.3 – Nos conteúdos a trabalhar com o conjunto da turma.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6.4 – Na metodologia e actividades.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6.5 – Na organização dos trabalhos de grupo.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6.6 – Outros

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

C – NÍVEIS DE SATISFAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

7 – COMO VÊ A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SUA SALA DE AULA? (5 = sim, muito ... 1 = não, nada)

7.1 - Pessoalmente estou muito satisfeito.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

7.2 - Conto com os recursos adequados.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

7.3 - Preciso de mais serviços de apoio.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

7.4 - A colaboração das famílias é boa.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

7.5 - Preciso de formação específica.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

8 - NO SEU ENTENDER COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA? (5 = positiva, muito boa ... 1 = negativa, muito má)

8.1 - Dos professores/as

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

8.2 - Das famílias

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

8.3 - Dos outros alunos/as

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

8.4 - Da direcção da escola

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

8.5 - Da comunidade

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9- NA SUA OPINIÃO, O QUE SERIA NECESSÁRIO PARA MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS ESCOLAS? (5 = sim, muito ... 1 = não, nada)

9.1 - Melhorar os recursos especializados.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9.2 - Dispor de mais apoios.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9.3 - Contar com mais colaboração por parte dos professores/as.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9.4 - Ter mais colaboração por parte da Direcção da Escola.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9.5 - Esperar mais colaboração por parte das famílias.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9.6 - Mais formação nesta área para os professores

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

D - ELEMENTOS CHAVE PARA O ÊXITO DA INTEGRAÇÃO LABORAL

10 - DE UM MODO GERAL, QUE OPINIÃO TEM SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA? (5 = muito ... 1 = nada)

10.1 - A Lei dos empregos protegidos deve ser cumprida.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

10.2 - As pessoas com deficiência devem fazer formação.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

10.3 - O Estado deve promover mais políticas de emprego.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

10.4 - A integração laboral deve ser a partir da escola.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

10.5 - Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

11 - NA SUA OPINIÃO, O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA? (5 = muito ... 1 = nada)

11.1 - Melhoria da legislação actual.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

11.2 - Orientação profissional com base nas características de cada um.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

11.3 - Formação para adaptar as pessoas ao posto de trabalho.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

11.4 - Adequação do posto de trabalho à pessoa.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12 - SEGUNDO O SEU PONTO DE VISTA, QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA? (5 = muito ... 1 = nada)

12.1 - Cursos formativos adaptados às capacidades de cada um.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12.2 - Incremento e diversificação de ofertas.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12.3 - Aumento das políticas de emprego.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12.4 - Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12.5 - Campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas com deficiência.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

MUITO OBRIGADO

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTADOS: PAIS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DA REGIÃO DO ALTO TÂMEGA

TEMA: INCLUINDO OS “EXCLUÍDOS” PREPARAÇÃO PARA A VIDA ACTIVA.

OBJECTIVOS: *Fazer notar a necessidade e pertinência da aquisição, por parte de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de habilidades que funcionem como pré-requisitos para o acesso a um emprego e à inserção social;*
Desenvolver (ao longo da educação recebida) programas e orientações vocacionais, que proporcionem a preparação para um futuro emprego;
Concepção de elos de ligação entre a escola integrada e uma sociedade integrada.

BLOCO I – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> • LEGITIMAR A ENTREVISTA • INFORMAR SOBRE O OBJECTIVO DA ENTREVISTA • VALORIZAR O CONTRIBUTO DO ENTREVISTADO 	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a confidencialidade da entrevista • Pedir autorização para gravar a entrevista • Referir que a entrevista lhe será facultada depois de transcrita; • Desenvolver um clima de abertura e confiança; • Situar o entrevistado no contexto da investigação e no tema da entrevista; • Motivar o entrevistado para colaborar neste trabalho/estudo; 	Tempo médio: 1 h, aproximadamente.

BLOCO II - TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
<p align="center">B TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • QUE TIPO DE TRABALHO REALIZA O PROFESSOR COM OS ALUNOS • MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito importante • Bastante importante • Relativamente importante • Não é demasiado importante • Não tem importância • Fazem o mesmo trabalho que o resto dos alunos • Fazem o mesmo trabalho mas só ao seu nível • Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho • Outros. Quais? • Interrupções constantes durante a exposição da matéria • Indisciplina • Perturbações constantes • Variação de procedimentos na exposição das matérias • Reorganização dos espaços • Nos conteúdos a trabalhar com o conjunto da turma • Na metodologia e actividades • Na organização dos trabalhos de grupo • Outros. Quais? 	<p>O modelo utilizado na entrevista será semi-directivo (portanto centrado nos entrevistados), de perguntas abertas, o entrevistador não deve interromper mas sim fomentar a livre expressão dos entrevistados.</p> <p>Em virtude de se tratar de uma entrevista de carácter biográfico os objectivos específicos referem-se sempre às opiniões, representações e vivências individuais dos entrevistados.</p>

BLOCO III - NÍVEIS DE SATISFAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
<p style="text-align: center;">C NÍVEIS DE SATISFAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA • COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA • MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA 	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoalmente estou muito satisfeito. • Conta com os recursos adequados. • Precisa de mais serviços de apoio. • A colaboração das famílias é boa. • Precisa de formação específica. • Dos professores/as • Das famílias • Dos outros alunos/as • Da direcção da escola • Da comunidade • Melhorar os recursos especializados. • Dispor de mais apoios. • Contar com mais colaboração por parte dos professores/as. • Ter mais colaboração por parte da Direcção da escola. • Esperar mais colaboração por parte das famílias. • Mais formação nesta área para os professores 	

BLOCO IV - ELEMENTOS CHAVE PARA O ÊXITO DA INTEGRAÇÃO LABORAL

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
<p>D ELEMENTOS CHAVE PARA O ÊXITO DA INTEGRAÇÃO LABORAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA • O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA • QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO - LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 	<ul style="list-style-type: none"> • A Lei dos empregos protegidos deve ser cumprida. • As pessoas com deficiência devem fazer formação. • O Estado deve melhorar e promover políticas de emprego. • A integração laboral deve ser a partir da escola. • Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras. • Melhoria do marco legal. • Orientação profissional com base nas características de cada um. • Formação para adaptar as pessoas ao posto de trabalho. • Adequação do posto de trabalho à pessoa. • Outros. Quais? • Cursos formativos adaptados às capacidades de cada um. • Incremento e diversificação de ofertas. • Aumento das políticas de emprego. • Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras. • Campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas deficientes 	

ANEXO III

RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – A

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPA 1- O tipo de trabalho que realiza o professor tem muita importância. Ajuda os meninos a ter um trabalho mais eficaz no dia-a-dia e ajuda os alunos no desenvolvimento e na aprendizagem.

EPA 2- Este género de alunos não realiza as tarefas idênticas à dos outros alunos. Não fazem devido às suas dificuldades. Até haverá alguns que fazem e outros fazem coisas muito interessantes.

EPA 3- Geralmente fazem-no ao seu nível, não estão tão desenvolvidos na sua mente, preciso de mais acompanhamento geralmente.

EPA 4- Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho. Às vezes conseguem-no fazer, não é necessário, estarem sempre acompanhados.

EPA 5 – Este tipo de alunos tem muitas capacidades, várias, depende deles. Por vezes eles memorizam coisas que nós não percebemos como conseguem. Têm queda para o desenho que poucas pessoas têm.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPA 6- Às vezes há interrupções, nem sempre, mas os ditos normais também o fazem e se calhar com mais frequência.

EPA 7- Será indisciplina? Não, talvez sejam mandados pelos outros, porque eles não são indisciplinados.

EPA 8- Acabam por não perturbar nada. Também depende dos dias.

EPA 9- O professor por causa deles pouco varia na exposição das matérias. Sabemos que para eles tem que ser com métodos próprios, mas os professores já devem saber disso.

EPA 10- Quanto à reorganização dos espaços não é necessário. O mesmo se passa com os conteúdos a trabalhar com a turma. Não é necessário mudar muito até porque eles não são exigentes.

EPA 11- A metodologia e as actividades praticamente são as mesmas Também não precisam de fazer alterações nenhuma.

EPA 12- Os trabalhos de grupo não necessitam de grandes alterações. Esses alunos podem lá estar e podem ser orientados também no mesmo grupo, por vezes até são uma mais, valia para o resto do grupo.

EPA 13- Na minha opinião acho que estes alunos não prejudicam as aulas, penso que até os outros meninos aprendem muita coisa com aqueles que não são normais. Eles têm muita inteligência o que não está, é organizada. O grupo podia fazer melhor em algumas situações. É bom para uns e para os outros.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPA 14- Pessoalmente estou muito satisfeita e muito feliz por ver o meu filho também feliz.

EPA 15- Conta em parte com os recursos adequados Eu estou satisfeita e contente.

EPA 16- Se houve-se mais serviços de apoio, tudo bem. Quanto mais melhor.

EPA 17- A colaboração das famílias na sua maioria é boa, mas nem todas as famílias, umas sim outras não. Alguns pensam que quem tem que tratar dos seus filhos são os professores ou as outras pessoas.

EPA 18- Eu pessoalmente não necessito de formação específica, mas há muitos pais que deviam ter formação.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPA 19- Muitos dos professores/as não vêm com bons olhos, portanto acho que a maioria deles não, gostam de os ver nas salas com os outros normais.

EPA 20- As famílias também não vêm bem. O melhor seria dentro da sala no grupo dos deficientes.

EPA 21- Os outros alunos/as Também preferiam estar sem eles, também depende, há alunos que aceitam estes mas são poucos.

EPA 22- A direcção da escola também de um modo em geral, nesta não até gostam de os ver na sala de aula.

EPA 23- A comunidade aqui não, acham bem. Há de tudo. Aqueles que dizem que nem haviam de andar na escola. Acho que não aceitam.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPA 24- Melhorar os recursos especializados um bocadinho mais não se perdia nada.

EPA 25- Também um bocadinho mais apoios, no recreio, nos tempos livres.

EPA 26- Contar com mais colaboração por parte dos professores/as, não se perdia nada.

EPA 27- Ter mais colaboração por parte da Direcção da escola

EPA 28- As famílias devem colaborar mais. Isso sim. Espero haja mais colaboração porque não tem havido. Todas as famílias deviam contribuir muito mais para que os alunos estivessem melhor na escola.

EPA 29- Os professores necessitam de mais formação. Há coisas que eles não vivem como os pais. Precisam de formação e muitos deles de muita.

6- PINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPA 30- A lei dos empregos protegidos deve ser cumprida Tenho conhecimento dela através da comunicação social. Mas devia ser cumprida.

EPA 31- As pessoas com deficiência devem fazer formação se tiverem aptidões para isso, a formação é maravilhosa.

EPA 32- O Estado deve melhorar e promover políticas de emprego

EPA 33- A integração laboral deve ser a partir da escola. Penso que não. Deve ser procurada antes um pouco. Acho que deveria fazer primeiro uma formação para depois ser integrado no mundo do trabalho. Estar na escola e trabalhar era bom, enquanto está na escola.

EPA 34- Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras. Devem no entanto ser os patrões a certificarem-se que estes alunos são capazes de fazer muitas coisa e bem, feitas, por isso devem ser feitas campanhas.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPA 35- Quanto mais se melhorarem as leis e os direitos destas crianças, melhor será.

EPA 36- Orientação profissional com base nas características de cada um. Era muito bom e para eles é necessário e essencial para poderem ir para um trabalho.

EPA 37- Receberem formação para depois terem sorte no posto de trabalho. Podem ser por vezes melhor que os normais.

EPA 38- Os postos de trabalho devem ser adaptados ao posto de trabalho, conforme as suas deficiências.

EPA 39- Acho que se as leis forem mais maneirinhas resolviam-se melhor as coisas, mas isto parece que anda sempre ao para trás.

8- QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPA 40- Acho que é muito mais fácil se tiverem formação e então adaptado a eles, melhor.

EPA 41- Devia de haver mais ofertas de trabalho, porque se não tiverem escolha e não tiverem ofertas, a vida fica para eles e para os pais muito má.

EPA 42- O governo tem que pensar mais nestas pessoas e rever as políticas de emprego para esta gente.

EPA 43- O Governo deveria aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras, Há algumas, mas era bom haver mais, aumentar as ajudas aos patrões.

EPA 44- As campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas deficientes também eram boas, essas campanhas também são muito boas.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – B

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPB 1- O tipo de trabalho que realiza o professor tem muita importância.

EPB 2- Este tipo de alunos faz o mesmo trabalho que o resto dos alunos

EPB 3- Mas, mais ao seu nível, fazem coisas diferentes, mas ao seu nível. Acho que alguns conseguem.

EPB 4- O tipo de trabalhos que fazem? Não sei. Pois agora não estou a ver neste momento.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPB 5- Acho que estes alunos não interrompem constantemente durante a exposição da matéria

EPB 6- Não são indisciplinados

EPB 7- Os professores não têm de fazer constantes variações de procedimentos na exposição das matérias

EPB 8- Os espaços são os mesmos. Fica tudo na mesma, não precisa de mexer em nada.

EPB 9- Os conteúdos a trabalhar com o conjunto da turma são os mesmos. Que diferença faz um aluno desses lá na sala, mesmo que mude é sempre difícil para ele por isso não muda nada.

EPB 10- Na metodologia e actividades não vejo modificações nenhuma.

EPB 11- Eu vejo tudo normal, não vejo qualquer modificação, se as fazem não tenho conhecimento. É complicado. Por exemplo num grupo destes alunos podem ser uma mais-valia.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPB 12- Eu estou muito satisfeita e sinto-me muito feliz.

EPB 13- Fazem sempre falta mais recursos. Dá sempre jeito e é necessário.

EPB 14- Quanto ao apoio é assim, eu não sei, pois claro quanto mais melhor.

EPB 15- Acho que todos os familiares querem o melhor para os seus filhos por isso devem todos colaborar e fazer o melhor, mas sei que há muitos que não colaboram e só criticam.

EPB 16- Quanto à formação não sei. Nós achamos sempre que temos mas às vezes não temos. Acho que era bom ter.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPB 17- Acho que os professores vêm com bons olhos a integração. Estes alunos devem de estar sempre juntos com os outros.

EPB 18- Penso que as outras famílias também estarão de acordo. Penso que sim.

EPB 19- Penso que os outros alunos gostam de os ver lá. Também haverá alguns mas poucos que não, mas também depende da educação de cada um.

A direcção também

EPB 20- Não sei o que eles pensa o resto da comunidade, mas muitos também não têm ninguém da família na escola. Os que têm, penso que gostam que eles estejam todos juntos.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPB 21- Melhorar os recursos especializados Não sei. Penso que sim, melhorar os recursos é sempre bom embora os que existem já são bons.

EPB 22- Dispor de mais apoios? Acho que sim, faz falta sempre mais, os que existem já vão sendo bons.

EPB 23- Contar com mais colaboração por parte dos professores/as? Sim, sim é sempre melhor.

EPB 24- Assim como ter mais colaboração por parte da direcção.

EPB 25- Quanto às famílias não se pode esperar mais que não seja colaboração.

EPB 26- É bom haver mais gente dentro dos professores com formação, é sempre bom sinal e dá-nos mais garantias.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPB 27- A lei dos empregos protegidos deve ser cumprida. A lei se existe não vejo que esteja a ser cumprida, mas devia.

EPB 28- As pessoas com deficiência devem fazer formação, se têm capacidades deve ser dada oportunidade como aos outros.

EPB 29- O Estado deve melhorar e promover políticas de emprego, porque fica menos gente dessa no desemprego e eles também precisam de ocupar o tempo deles a fazer algumas coisas úteis.

EPB 30- A integração laboral deve ser a partir da escola Devem ir para o trabalho, mas só depois de acabar a escola.

EPB 31- O governo deve fazer campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras, as câmaras também.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPB 32- Devem ser dadas a conhecer as leis e melhorá-las sempre. Será bom para os alunos e para os pais.

EPB 33- Devemos dar-lhe orientação, também temos que ver primeiro que alunos são, porque nem todos podem.

EPB 34- Devemos adaptar as pessoas aos espaços para eles darem rendimento e gostarem de lá estar.

EPB 35- Os postos de trabalho devem ser adequados para as pessoas que vão para esses espaços. Deve ser dado conforto.

8- QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPB 36- Devem fazer-se cursos próprios para estes alunos para eles estarem preparados como os outros.

EPB 37- Devem criar-se mais postos de trabalho e incrementar mais possibilidades para eles poderem ter alguma escolha.

EPB 38- O governo deve dar possibilidades e regalias para atender às necessidades destas pessoas.

EPB 39- Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras porque os patrões estão sempre à espera daquilo que lhe possa dar lucro, caso contrário não colaboram. Mais benefícios empregam mais pessoas.

EPB 40- Acho que se deve, é fazer mais campanhas, quantas mais melhor.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – C

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPC 1- É muito importante. Eles incentivam para a vida social.

EPC 2- Fazem o mesmo trabalho que o resto dos alunos se os motivarem para isso.

EPC 3- Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho. Há trabalhos que eles fazem sozinhos, tenho experiência disso.

EPC 4- Na minha opinião prepará-los para o social e se eles tiverem capacidades devem prepará-los para a vida social. Se eles conseguem porque não dar-lhe oportunidades.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPC 5- Não interrompem durante a exposição da matéria. Eu tenho falado muitas vezes com o director de turma e ele não diz nada.

Indisciplina? Penso que não. Não são nada indisciplinados, devem estar nas salas.

EPC 6- Na minha opinião eles podem fazer resistência, como outros alunos normais que ainda perturbam mais do que eles.

EPC 7- Variação de procedimentos na exposição das matérias? Não porque eles não as exigem. Eles não exigem. Os professores podem fazer aquilo que têm que fazer e não alterar nada.

EPC 8 - Não precisam de reorganizar os espaços.

EPC 9- Os conteúdos a trabalhar com o conjunto da turma não alteram nada. Acho que é, não alterar nada.

EPC 10- O professor ensina na mesma, não altera nada, só se desprezarem a criança porque ele o estar lá não afecta nada.

EPC 11- Nos trabalhos de grupo não os podem excluir. Ele compreende à maneira dele. Ele só compreende conforme as capacidades dele. Ele só atinge aquilo que tem possibilidade.

EPC 12- Na minha opinião já devia ter feito muito mais. Sá agora a que se tem feito alguma coisa na educação especial. Deviam empenhar-se e quando estão na sala, incentivá-los para eles se sentirem bem. Basta um empenho maior por parte dos professores.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPC 13- Pessoalmente não estou muito satisfeito, na minha opinião. Eu insisto que se devia fazer mais dentro da sala de aula. Alguns pensam que vão prejudicar. "Perora", não estou muito satisfeita. Havia de haver mais atenção sobre eles.

EPC 14- A aprendizagem deles deveria ter mais recursos. Acho que devia ser porque ao longo da vida vai haver mais alunos e as escolas novas já deviam estar preparadas e mais apetrechadas para receberem estes alunos.

EPC15- Quanto aos serviços de apoio, neste momento mais ou menos está bem. Nestas áreas já há, mas deviam trabalhar mais com eles.

EPC 16- A colaboração das famílias é boa e da minha parte, temos contribuído, em geral sim as famílias apoiam.

EPC 17- Os pais deveriam ter mais acompanhamento e mais formação, por vezes ficam sozinhos sem saber o que fazer e se houvesse alguém que os ouvisse e os ensinasse era muito bom.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPC18- Alguns professores vêm isto como um grande estorvo. Os da Ed. Especial não, mas os outros acho que não gostam muito embora achem que é melhor para os alunos.

EPC 19- As famílias em geral têm receio que eles prejudiquem os seus filhos.

EPC 20- Os colegas também diferenciam muito estes alunos, acho que não os querem na sala.

EPC 21- As direcções até agora não valorizam muito, quando a gente se queixa neste sentido. Actualmente pediram apoio, acham que devem estar inseridos. Penso que eles têm interesse em que eles estejam integrados.

EPC 22- A comunidade pensa ao contrário. Acham que eles deviam estar em casa ou noutros locais à parte, menos na escola.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPC 23- Melhorar os recursos especializados? Acho que sim. Na educação Especial deviam melhorar cada vez mais.

EPC 24- Dispor de mais apoios.

EPC 25- Contar com mais colaboração para eles se sentirem felizes é bom.

EPC 26- Ter mais colaboração por parte da Direcção da escola.

EPC 27- Mais colaboração por parte das famílias era muito importante.

EPC 28- Professores com mais formação. Sim deveriam ir mais formados para a escola e estarem preparados. Empenharem-se. Há os que não têm nenhuma formação, isto é mau.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPC 29- A lei dos empregos protegidos deve ser cumprida uma vez que existe.

EPC 30- As pessoas com deficiência, devem fazer formação se tiverem capacidades sim, devem fazer.

EPC 31- O Estado deve melhorar e promover políticas de emprego. Devem melhorar mas, neste momento não conheço nenhuma.

EPC 32- A integração laboral deve ser a partir da escola. Prepará-los para um dia terem possibilidade e prepará-los para o mundo do trabalho. Durante a escola.

EPC 33- Já se deveria ter feito à muito tempo campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras. Até era um grande prestígio para as empresas.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPC 34- Melhorar o marco legal. Melhorar mais do que estão, porque ainda não há assim muito.

EPC 35- Orientação profissional deve adaptar-se cada um. Deve ter orientação isso é muito bom.

EPC 36- Deve-se preparar os miúdos através da formação. A preparação e formação para trabalhar naquela parte de trabalho.

EPC 37- É bom adequar ao posto de cada um.

EPC 38- Acho que está tudo dentro daquilo que interessa. A escola já tem que os ir preparando. Era bom que eles fossem para algum lado e ganhar dinheiro. Eles incentivam-se muito com o seu dinheirinho.

8- QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPC 39- Com cursos formativos adaptados às capacidades de cada um. Se houver cursos adaptados a cada um é bom, porque agora não há nada.

EPC 40- Incremento e diversificação de ofertas? Essas ofertas, para mim era um trabalho adequado para eles. Mas também não levá-los para trabalhos pesados (pedreiro, trolha) trabalhos mais próprios para eles. É o que eu digo, oferecer-lhe um próprio, mas só para eles. Sim cada vez mais postos de trabalho porque agora não há muita escolha.

EPC 41- Devem aumentar políticas de emprego.

EPC 42- Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras.

EPC 43- Muitas campanhas, uma pessoa nem sabe bem o que responder. Mas tudo é pouco portanto mais campanhas.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – D

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPD 1- O trabalho que é realizado pelos professores é muito importante embora haja alguns professores que em trabalhos importantes poderiam chegar mais aos alunos e não se chegam.

EPD 2- Fazem o mesmo trabalho que os outros alunos mas, é preciso trabalhar muito com eles. Alguns não conseguem mesmo nada mas já não é culpa dos professores, são eles que já não conseguem mais.

EPD 3- Fazem o mesmo trabalho mas só ao seu nível? Sim sempre ao seu nível mas os outros normais também.

EPD 4- Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho. Conseguem, eles são capazes por vezes têm que lhe dar mais tempo ou outra coisa.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPD 5- Todos os alunos interrompem. Podem não ser todos mas acho que sim. Estes interrompem muitas vezes.

EPD 6- Não são indisciplinados mas se às vezes fizerem alguma coisa é por causa da cabeça deles que não funciona bem.

EPD 7- Perturbações constantes? Não, acho que não, mas por vezes pode acontecer porque os bons também chateiam muito e se calhar mais vezes.

EPD 8- Sim, deve haver variação de procedimentos na exposição da matéria e penso que devem fazer para eles perceberem melhor mas também ajuda aos outros.

EPD 9- Acho que os espaços que estão servem muito bem, não tenho conhecimentos que façam alguma coisa.

EPD 10- Acho que sim se houver necessidade tem que se modificar os conteúdos a trabalhar com a turma.

EPD 11- Na metodologia e actividades? Eu não sei, depende do professor. Penso que não mudam nada.

EPD 12- Sim, o professor deve organizar de uma forma diferente.

EPD 13- Um aluno que seja mais agressivo que os outros. No meio daqueles todos podem lá meter um deles. Na nossa escola não, mas em princípio há sempre um aluno que perturba o professor. Que o enerve e é normal que não esteja também.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPD 14- Pessoalmente não estou muito satisfeito. Na mesma sala com os outros não estão assim muito bem porque os outros riem-se deles.

EPD 15- Não contam com os recursos adequados. Não tem, nem pensar.

EPD 16- É preciso mais serviços; quantos mais melhor.

EPD 17- Há pessoas que gostam que estejam juntamente com os outros. Eu gosto, mas acho que os pais dos outros também não se importam. Nunca ouvi comentar nada.

EPD 18- Dar formação é sempre bom. Se eles tiverem formação podem ter mais facilidades amanhã ou passado.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPD 19- Os professores devem achar que eles estão bem com os outros.

EPD 20- Os outros alunos também devem de achar que sim que não devem lá estar com eles, alguns não se importam.

EPD 21- A Direcção da escola acha bem eles estarem todos juntos

EPD 22- As pessoas acho que não, para eles devem estar em salas à parte em salas só para eles.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPD 23- Melhorar os recursos especializados? Acho que sim.

EPD 24- Mais apoios a vários níveis. É muito importante.

EPD 25- Contar com mais colaboração por parte dos professores é necessário. Há professores que nem sequer chamam os pais para falar. Não é só a directora de turma a dirigir tudo, sempre escapa alguma coisa, há professores que dizem que nem sequer conhecem os pais da criança e os pais também não os conhecem a eles.

EPD 26- A direcção devia dar mais apoios. Ela a que pode dar ordens aos professores.

EPD 26- Acho que as famílias deviam melhorar não se interessam muito.

EPD 28- Os professores precisavam de muita formação porque muitos deles não sabem lidar com estes alunos.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPD 29- A lei dos empregos protegidos deve ser cumprida. Os alunos têm o direito de um dia levar a vida como os outros

EPD 30- As pessoas com deficiência devem fazer formação? Depende da formação. Devem fazer naquilo que tem capacidade para fazer. Essa resposta não sei. Depende da deficiência de cada um.

EPD 31- O Estado deve melhorar e promover políticas de emprego. Quantas mais melhor.

EPD 32- A integração laboral deve ser a partir da escola. Deviam arranjar um trabalhinho e ir trabalhar quando acabarem a escola.

EPD 33- Devem ser feitas campanhas. Devem fazer isso para ver se os patrões dão trabalho a alunos destes.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPD 34- As leis devem ser melhoradas.

EPD 35- Orientação profissional deve ter como base nas características de cada um. Devem ser orientados, se ela tiver capacidades mas há crianças que não podem ir para essas escolas, havia de haver na própria escola salas para esses alunos.

EPD 36- Formação para adaptar as pessoas ao posto de trabalho? Acho que sim em cem por cento. Há muitos lugares que já fazem isso.

EPD 37- Deve adequar-se ao posto de trabalho é muito importante para ele.

EPD 38- Já deve haver escolas que já tem pavilhões para ensinar nessas escolas os alunos porque era mais fácil estarem perto de casa. O espaço pode ser utilizado por outros.

8- QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPD 38- Devem fazer cursos para cada um conforme as suas capacidades.

EPD 40- Fazer mais coisas para haver mais empregos.

EPD 41- Que tenha hipóteses de ir para vários lugares em várias empresas.

EPD 42- O governo terá de se lembrar que tem pessoas deficientes no país.

EPD 43- Os patrões devem de aceitar se o estado lhe dá ajudas.

EPD 44- Devem ser feitas muitas campanhas. Há certos lugares que já acontece isso. Devem fazer não será mal para o governo ver que há pessoas que necessitam dessas coisas.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – E

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPE 1- Acho que é muito importante para mim, tem a importância toda. É bem para o aluno, para mim e para a minha família. Estou descansada.

EPE 2- Acho que não fazem o mesmo trabalho que o resto dos alunos.

EPE 3- Penso que fazem um trabalho ao seu nível. Eles fazem muita coisa, sós, por vezes só fazem o que querem.

EPE 4- Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho como ir à casa de banho são capazes, mas lavar as mãos em condições já é mais difícil.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPE 5- Eles interrompem pouco, assim mais coisa, acho que não. Não no caso de todos os alunos

EPE 6- Indisciplina? Não. Penso que não.

EPE 7- Perturbações constantes? Acho que não.

EPE 8- Os professores poucas variações fazem na exposição das matérias.

EPE 9- Reorganização dos espaços? Acho que sim.

EPE 10- Os conteúdos a trabalhar com o conjunto da turma? Sei lá, talvez pensa mais um bocadinho, mas será muita a diferença.

EPE 11- Os professores utilizam as melhores metodologias. Fazem o melhor que podem e que sabem.

EPE 12- Na organização dos trabalhos de grupo acho que têm que ter mais cuidados. Eu não tenho a mínima queixa.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPE 13- É bom e estou muito satisfeita.

EPE 14- Aqui tem tudo, na outra escola a que não tinha nada, estava junto com os outros mas não lhe ligavam nada. Acho que está muito bem.

EPE 15- Quanto aos serviços de apoio eu não tenho queixas.

EPE 16- A colaboração das famílias é boa, todos gostam muito uns dos outros não vejo que façam diferença entre os deficientes e os normais, acho mesmo que ainda dão mais mimos as estes do que aos outros.

EPE 17- Eu acho que não preciso agora de formação, aqui há uns anos atrás talvez precisasse, pois não tinha experiência, hoje já se torne mais fácil e estou mentalizada.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPE 18- Sei lá, há professores que acham bem e estes devem ser a maioria, mas há também os que não criam, não muitos, mas alguns.

EPE 19- Quase todas as famílias querem ver os filhos nas turmas com os outros.

EPE 20- Também penso que a maioria dos alunos não se importa, alguns que não querem é porque os pais em casa não lhe dão educação.

EPE 21- Penso que é da vontade da direcção da escola tê-los nas turmas, assim não é preciso tantos professores e é melhor, com o outro director não, mas com este sim.

EPE 22- Toda a gente gosta deles, por isso acho que a comunidade, vêm com bons olhos estarem na turma com os outros.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPE 23- Melhorar os recursos especializados? Acho que está bem, concordo.

EPE 24- Penso que não são necessários mais apoios, até acho que já tem muitos, mas se vierem mais melhor.

EPE 25- Eles neste momento têm toda a colaboração prestada pelos professores, mas se for mais.

EPE 26- Ter mais colaboração por parte da Direcção da escola? Também penso que não há problemas, já fazem o que podem.

EPE 27- Não tenho assim grandes conhecimentos, mas era necessário, mais colaboração por parte das famílias porque muitos só criticam e não fazem nada.

EPE 28- Mais formação nesta área para os professores? Sei lá, talvez, nem todos, só alguns porque os que trabalham com eles agora já sabem bem o que fazem e eles aprendem e dão-lhe carinho.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPE 29- Acho que a lei dos empregos protegidos deve ser cumprida. Essa lei deve ser cumprida. Tenho visto coisas na Televisão a dizer que foi aqui e ali colocados deficientes, às vezes coisas bonitas.

EPE 30- As pessoas com deficiência que possam devem fazer formação

EPE 31- Deve melhorar muito as políticas de emprego porque eu tenho pouco conhecimento se há alguma coisa.

EPE 32- A integração laboral deve ser a partir da escola. Deve ser a seguir à escola mas logo senão depois não querem se passa algum tempo porque eles são malandros e habitua-se.

EPE 33- Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras Acho que assim para eles ficarem mais sensibilizados. Também tenho vistos muitas coisas boas na TV destes alunos que são capazes de fazer coisas lindas.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPE 34- Melhorar as leis e melhorar tudo era assim que devia ser.

EPE 35- Orientação profissional com base nas características de cada um. Cada um ter a sua orientação mas o mais perto da família possível.

EPE 36- Claro, cada um fazer a formação que precisar para poder trabalhar melhor em algum emprego que apareça.

EPE 37- Adequação do posto de trabalho à pessoa. Deve ser cada um no seu lugar até que assim pode fazer melhor.

EPE 38- Os transportes e tudo isso, buscá-los a casa, tudo, dar-lhes condições às câmaras para fazerem isso. As câmaras têm muita responsabilidade.

8- QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPE 39- Devem fazer-se cursos para eles e ver o problema de cada um.

EPE 40- Devia de haver muita oferta de trabalho, era mais fácil para eles arranjam emprego.

EPE 41- O estado devia fazer isso, lembrar-se que estas crianças se não forem ajudadas a vida é muito difícil.

EPE 42- Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras. Era bom, poderia haver mais lugares para eles, assim os patrões já não se importavam.

EPE 43- Devem fazer campanhas, os alunos são pessoas como os outros, é preciso fazer mais por eles. Ver o que eles são capazes de fazer melhor. Que possam ocupar-se de alguma coisa.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – F

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPF 1 - Para mim o trabalho do professor é muito importante. Sem dúvida. Eu refiro-me aqui. O que fizeram até aqui não. Provavelmente, notamos mais melhorias aqui do que em todos os outros anos.

EPF 2- Este tipo de alunos não faz o mesmo trabalho dos outros. Mas que são por vezes muito inteligentes é verdade. Podem também trabalhar com os outros.

EPF 3- Penso que fazem um trabalho mais ao nível deles. Dentro das capacidades ao seu nível

Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho sem problemas.

EPF 4- Há certas coisas que eles fazem que os outros não conseguem fazer outras, só com ajuda.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPF 5- Podem provocar alguma interrupção. Pode haver um aluno que não perturba, mas haver outro derivado ao seu problema que sim, mas em geral estes alunos não interrompem.

EPF 6- Não acredito que sejam indisciplinados, hoje são talvez mais os normais.

Perturbações constantes? Não é verdade, não acredito, por vezes até são os outros que se aproveitam para os mandar.

EPF 7- O professor expõe a matéria na mesma. Deve falar, não varia ao leccionar a aula. Pode explicar aquele aluno de outra forma, mas também que fazer para outros normais.

EPF 8- Os professores não fazem isso. Não reorganizam os espaços. Depende um pouco da deficiência, por ex: se for motora talvez.

EPF 9- Não vai modificar os conteúdos por causa dele, neste aspecto o maior problema não é colocado por estes alunos.

EPF 10- Devem ir na mesma e fazer o mesmo que os outros. Não modificam nada.

EPF 11- Ele deve ser mesmo incluído no grupo. Penso que não vai prejudicar o grupo. A criança até pode beneficiar no grupo e o próprio grupo beneficiar com ele lá. Deve trabalhar em grupo.

EPF 12- Devem alterar as salas quando a deficiência obrigar, mas para isso o professor tem que ser muito sensível a estes casos.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPF 13- Para ele sim, conta com os recursos adequados e também para os outros.

EPF 14- -Precisa de mais serviços de apoio. Sim há sempre mais qualquer coisa que falta. Alguns existem, mas nunca são de mais.

EPF 15- --Todas as famílias não sei mas posso responder pela minha, quanto mais apoio eu possa dar à escola melhor será para o aluno e eu farei isso e acho que os outros também, cada um à sua maneira.

EPF 16- Precisa de formação específica? Para lidar com o meu eu não a tive, mas que é necessário é, se nós soubéssemos lidar melhor com a criança ele a que lucrava, mas nós também ficávamos mais felizes.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPF 17- Em geral penso que todos os professores vêm com bons olhos estes alunos estarem na sala com os outros.

EPF 18- Todas as famílias preferem, poderá haver uma outra que não, gostariam mais de os ver numa sala com os outros iguais. A maioria gostava de os ver na sala com todos.

EPF 19- Depende da educação que os pais lhe dão. Os professores também têm um papel importante aqui. Preparar os alunos da turma para receber alunos diferentes, mas depende muito de casa. A sala é muito importante em conjunto.

EPF 20- A direcção da escola, querem vê-los integrados nas turmas.

EPF 21- A comunidade se for gente civilizada aceita, a grande maioria aceita.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPF 22- Melhorar os recursos especializados? Sim, isso sim.

EPF 23- Dispor de mais apoios é sempre bom.

EPF 24- Também contar com mais colaboração é sempre bom e nós que agradecemos.

EPF 25- Ter mais colaboração por parte da Direcção da escola faz sempre falta.

EPF 26- Esperar mais colaboração por parte das famílias. Aí está outra coisa. As famílias devem dar toda a colaboração, aos professores aos alunos, à direcção da escola e a todos, em geral, esperamos que sim.

EPF 27- Mais formação nesta área para os professores trás sempre vantagens. Um professor quanto mais souber melhor, portanto com mais formação pode ajudar mais os alunos. O professor deve estar preparado para lidar com muitas situações e muitos problemas.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPF 28- A lei dos empregos protegidos deve ser cumprida e fiscalizada. Se uma firma tem benefícios do estado, deve ser cumpridora

EPF 29- As pessoas com deficiência devem fazer sem sombra de dúvida formação.

EPF 30- O Estado deve melhorar e promover ainda mais políticas de emprego.

EPF 31- A integração laboral deve ser a partir da escola.

EPF 32- A escola tem um papel fundamental na questão da integração laboral formação, emprego. Ao mesmo tempo adquirir o conhecimento e a prática. Enquanto está na escola deve tirar a formação.

EPF 33- Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras. Só se for algum empresário que tenha algum familiar. Devem-se fazer campanhas e por os alunos à experiência.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPF 34- O marco legal deve ser melhorados.

EPF 35- Orientação profissional com base nas características de cada um quanta mais melhor para eles.

EPF 36- Formação para adaptar as pessoas ao posto de trabalho. Devem dar-lhe formação para aquele trabalho, para ele se sentir bem e produzir mais.

EPF 37- Adequação do posto de trabalho à pessoa é sempre muito bom, temos que ter sempre em atenção a sua deficiência.

EPF 38- Arranjar condições para eles poderem trabalhar.

8- QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPF 39- Cursos formativos adaptados às capacidades de cada um. Mesmo para o aluno vai ganhar experiência. Devem ter formação.

EPF 40- Sim, Incremento e diversificação de ofertas para este tipo de pessoas sim. Deve haver ofertas variadas porque ele pode não dar numa área mas dar na outra.

EPF 41- Aumento das políticas de emprego. Quantas mais melhor. Não esquecer que as câmaras também têm um papel muito importante.

EPF 42- Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras. Aumentar mas as entidades cumprirem com a parte deles. Devem ser aumentados os incentivos.

EPF 43- Devem ser feitas várias campanhas de sensibilização para que as empresas possam ajudar estas pessoas no seu futuro.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – G

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPG 1- Na minha opinião o trabalho do professor é muito importante. Uma boa relação com os professores é muito importante.

EPG 2- Estes alunos são mais retardados. É preciso saber falar com eles. Tinham que saber lidar com eles de forma diferente.

EPG 3- Mais demorados mas são inteligentes são mais retardados. Vão até onde as suas capacidades os deixam, mas fazem ao seu nível.

EPG 4- Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles com as suas capacidades são capazes de fazer. Fazem sim senhor.

EPG 5- Eles pegam em tudo e fazem muita coisa e não é preciso estarem junto das pessoas.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPG 6- Eu penso que não são crianças como as outras, na minha opinião os que são educados, mantêm-se sempre atentos e não interrompem.

EPG 7- Na minha opinião não são indisciplinados.

EPG 8- Perturbações constantes? Também depende da deficiência da criança. Na minha opinião não perturbam nada.

EPG 9- Os professores não têm que variar nada na exposição das matérias. Acho que não, de maneira nenhuma. Na minha opinião não.

EPG 10- Reorganização dos espaços? Acho que não é preciso nada disso, estão no mesmo espaço que os outros.

Não perturbam nada, não altera nada.

EPG 11- Na metodologia e actividades estes alunos não perturba nada, não altera nada.

EPG 12- Também não fazem nada diferente, fica tudo na mesma. Estes alunos também não chateiam nada. Por vezes os outros a que não gostam deles no grupo.

EPG 13- Se forem bem aceites. Seria uma mais, valia.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPG 14- Eu estou muito satisfeito. Estou muito satisfeito que ele esteja com os outros.

EPG 15- Conta com os recursos adequados? Não sei se saberei responder bem a essa pergunta. Devem ser melhorados.

EPG 16- Todos os serviços de apoio são poucos, quantos mais melhor

EPG 17- Sim em geral todos os familiares ficam contentes.

EPG 18- Não preciso de formação específica para trabalhar com eles, eu sei bem o que ele precisa.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPG 19- Penso que todos os professores em geral pensam que deveriam estar na sala.

EPG 20'- Nem todos os familiares concordam, mas a maioria sim.

EPG 21- Os alunos penso que a maioria sim.

EPG 22- As direcções, não serão bem assim. Se calhar preferiam que estivessem mais num salão à parte.

EPG 23- A maioria dos outros pais preferia que não estivessem nas turmas.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPG 24- Sim, melhorar os recursos especializados seria óptimo.

EPG 25- Dispor de mais apoios, concordo.

EPG 26- Contar com mais colaboração por parte dos professores era muito bom.

EPG 27- Sim, mais colaboração é preciso por parte da direcção.

EPG 28- Também as famílias devem melhorar. Esperar por parte delas mais colaboração.

EPG 29- Deviam todos os (professores) ter formação nesta área. Nota-se muito a diferença daqueles que têm e dos que não têm.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPG 30- A lei deve ser cumprida e fiscalizada.

EPG 31- As pessoas com deficiência devem fazer formação.

EPG 32- Eles têm a que trabalhar. Eles são capaz de fazer tudo e portanto devem dar-lhe a possibilidade da formação.

EPG 33- Devem ser criadas mais políticas de emprego, é sempre bom.

EPG 34- Deve ser a partir da escola que se deve fazer a integração. Começando a trabalhar na escola, eles devem de aprender quando andam na escola e ter formação e preparados para depois saírem para o trabalho.

EPG 35- Devem fazer-se campanhas, preparar os patrões para o trabalhador que vai receber. Fazer campanhas. Se não estiverem preparados os patrões é difícil. Estas crianças não se pode lidar da mesma forma que as outras, porque eles revoltam muito, é por isso que são diferentes.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPG 36- Deve haver melhoria, eu não conheço, deve haver mais e termos conhecimento das leis ou lá do que é.

EPG 37- Orientação profissional com base nas características de cada um. Sim deve ter orientação profissional, exactamente isso já devia ser há muito tempo.

EPG 38- Se não tiver formação é muito mais difícil a vida num emprego para eles.

EPG 39- Não é qualquer um que faz qualquer trabalho. Um deficiente faz quase tudo como um normal, uns de memória outros fisicamente conseguem mas também podem não fazer.

8- QUAIS AS ACCÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPG 40- Devem fazer-se muitos cursos na minha opinião.

EPG 41- Incremento e diversificação de ofertas? Exactamente, quantos mais melhor.

EPG 42- Muitas mais políticas de emprego, porque eu agora não conheço nenhuma.

EPG 43- Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras? Aumentar. Se o governo dê-se essas regalias. Estou de acordo, mais incentivos é bom.

EPG 44- Devem fazer-se campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas deficientes. Deviam fazer muitas campanhas. Era muito bom.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – H

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPH 1- O tipo de trabalho que faz um professor com estes alunos é muito importante, eu já disse e digo que o trabalho de um professor Agarrado a um aluno quando chegar à noite fica mais cansado do que eu na pedreira.

EPH 2- Claro que estes alunos não o trabalho ao nível dos por causa do cérebro deles.

EPH 3- Eles fazem o seu trabalho à sua maneira. O professor deve fazer a tentativa mas eles nunca chegam ao nível deles.

EPH 4- Salvo alguns momentos de trabalho comum, eles fazem o seu próprio trabalho? Penso que sim.

EPH 5- Claro que uma pessoa que esteja correcta faz o seu próprio trabalho que é o caso destes alunos.

EPH 6- Com jeito o professor deve ter outra alternativa, mas nunca chega ao nível dos outros, está bom de ver.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPH 7- Estes alunos estão constantemente a interromper, eu tenho-os em casa e vejo, eles são muito intermitentes. Nas aulas em que tenham colegas eles gostam muito de brincar.

EPH 8- Estes alunos não são indisciplinados. Têm a que todos os ajudar.

EPH 9- Não perturbam, a não ser que a sua deficiência seja muito grande.

EPH 10- Não é necessário alterar quase nada, pois estes alunos não exigem grande coisa dos professores têm que ser os professor a saber quais os alunos que têm.

EPH 11- Reorganização dos espaços? Conforme os alunos. Se são deficientes motores ou têm ataques é preciso ter cuidado mas não é necessário.

EPH 12- Nos conteúdos a trabalhar com o conjunto da turma Acho que sim. Se houver necessidade tem que se modificar.

EPH 13- Ele tem que ter sempre um pesadelo sobre aqueles alunos.

EPH 14- Sim, tem que organizar melhor o trabalho. Tem de fazer alterações, é um cuidado dobrado e mais responsabilidades.

EPH 15- Tem que estar com mais atenção pois uma criança destas está sempre próxima de ir para o perigo, é mais repentina, arrisca mais que os outros. que os outros.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPH 16- Não estou assim muito satisfeito, à minha filha deviam dar-lhe mais apoio quando ela falta e perde a matéria.

EPH 17- Da parte da escola não existem os recursos adequados.

EPH 18- Ela precisava de mais apoios por causa do tempo perdido e com os outros acontece o mesmo, penso eu.

EPH 19- Eu acho que as famílias apoiam, haverá alguns que não. Há pessoas que não ligam nada aos filhos, mas em regra acho que sim.

EPH 20- As pessoas precisam de formação, conforme a vida hoje está a evoluir. Antigamente éramos muito castigados, hoje tem que se ter mais cuidado. Ter mais formação é sempre bom.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPH 21- O professor claro, cada um tem, os seus trabalhos. Os professores gostam de ter todos os alunos no bem. Gostam de ver os alunos na sala pois é o seu trabalho e o ganha-pão.

As famílias em geral não se importam que estejam lá alunos desses.

EPH 22- Eu julgo. O próprio aluno que está do outro lado está a deitar o olho de lado. Pode haver uma criança mais reparada que a outra.

EPH 23- A Direcção da escola é claro que gostam de ver as crianças nas turmas com os outros.

EPH 24- As pessoas gostam de ver os alunos junto com outros, sempre aprendem mais todos juntos, nem que sejam asneiras. Acho que gostam. É claro que gostam.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPH 25- Melhorar os recursos especializados? Sim podendo ser cada vez mais para levar esses alunos a bom ritmo.

EPH 26- Dispor de mais apoios? Se precisarem. É muito importante.

EPH 27- Sim, por parte dos professores, é necessário muito mais apoio embora há alguns professores que são bons mas outros não.

EPH 28- A direcção deve dar mais apoios. Eles a que mandam na escola.

EPH 29- As famílias devem de apoiar mais. Estas crianças necessitam de ter sempre os pais do lado deles e se eles falham os prejudicados são os filhos.

EPH 30- Acho justo mais formação para todos os professores. Alguns já têm e isso nota-se.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPH 31- Acho justo que as leis sejam cumpridas. Há trabalhos que esses alunos podem fazer.

EPH 32- As pessoas com deficiência devem fazer formação. Sim devem fazer todo o desenvolvimento para ter isso.

EPH 33- O Estado deve melhorar e promover políticas de emprego. Sim desenvolver mais, abrir-se mais a estas crianças.

EPH 34- A integração laboral deve ser a partir da escola? A partir da saída da escola. Fazendo tipo de um curso. Depende da idade. Esta é uma frase que me deixa a pensar. Quando sair da escola. Se os deixam alguns anos eles já não querem depois nada.

EPH 35- Os patrões têm sempre serviço para essas crianças. Até devia ser obrigatório. Eu estive no estrangeiro e via pessoas dessas a trabalhar. No mercado pode ser esse trabalho ser feito por eles.

7-O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPH 36- Melhorar as leis sobre esse sentido.

EPH 37- Dar-lhe orientação e ensiná-los isso é muito preciso.

EPH 38- Dar-lhe formação, ninguém nasce ensinado. Este pode meter-se em algumas máquinas. Se aquele trabalho é o dele, já não vai para lá outro porque ele sabe o que faz.

EPH 39- Acho que tem que se adaptar cada coisa às pessoas.

EPH 40- Há trabalhos que não se podem dar, mas se tiverem capacidade para estar à frente de um negócio, não é preciso por lá outra pessoa com mais capacidades e podem ser aproveitadas para outras coisas.

8- QUAIS AS ACÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPH 41- Cursos formativos adaptados às capacidades de cada um. Tudo o que seja o melhor. Acho justo que se arranjem cursos, já vão com mais luzinhas.

EPH 42- Cada um tem o direito de escolher. Não vamos colocar em qualquer lado esses alunos. Ele deve ter a capacidade de escolher para uma pessoa dessas se houver deve poder escolher, quanto mais melhor.

EPH 43- O governo deve ter estas pessoas sempre presentes, porque eles existem.

Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras. Seja lá a empresa que for se o estado lhe der mais regalias e garantias, é mais fácil aos patrões meterem pessoas dessas.

EPH 44- O estado a essas pessoas havia de lhes dar mais possibilidades, porque eles não dão nada a ninguém e se não for o estado não empregam ninguém. Acho bem.

EPH 45- Deve haver muitas campanhas para ver se as pessoas ficam mais sensíveis a este problema.

ENTREVISTAS AOS PAIS

EP – I

1- TRABALHO COM OS ALUNOS DE NEE

EPI 1- O trabalho do professor é muito importante. Isso não quer dizer nada, tem muita importância.

EPI 2- Não fazem o mesmo trabalho que os outros.

EPI 3- Fazem só ao seu nível. Alguns deles coitadinhos.

EPI 4- Fazem mas com muita ajuda algumas coisas, mas há outras que fazem bem.

EPI 5- Devem ter acompanhamento quando se deslocam para o refeitório, casa de banho e outros sítios.

2- MUDANÇAS SENTIDAS NAS AULAS COM A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

EPI 6- Muitas vezes eles interrompem um bocadinho os professores, não os deixam falar. Eles interrompem um bocadinho.

EPI 7- Indisciplina. Isso não

EPI 8- Perturbações constantes? Não, acho que não.

EPI 9- Variação de procedimentos na exposição das matérias? Acho que não, penso que não acontece isso.

EPI 10- Reorganização dos espaços não é preciso.

EPI 11- Nos conteúdos a trabalhar com o conjunto da turma vai tudo pela regra, não há modificações.

EPI 12- Na metodologia e actividades? Eles não alteram porque não é preciso, eles também não exigem nada.

EPI 13- Não acontece isso, eles portam-se bem ou então não se metem, não estragam nada.

EPI 14- Não há discriminação, são como os outros.

3- COMO É VISTA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPI 15- Eu estou muito satisfeito, nunca pensei que fosse assim tão bom.

EPI 16- Sim, cada professor faz o melhor e todos os responsáveis.

EPI 17- Acho que está bem assim, não sinto que faça falta, alguma coisa.

EPI 18- A colaboração das famílias é boa? Acho que sim

EPI 19- Não é preciso formação, a que aprendi já é suficiente, quando precisava não havia, agora já sei como devo fazer. Para outros acho bem que haja.

4- COMO VÊM OS SEGUINTE GRUPOS A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

EPI 20- Coitados dos professores, eles querem vê-los metidos no meio dos outros para eles aprenderem melhor. Acho que devem ficar contentes por tê-los lá.

EPI 21- Das famílias? Esses talvez não.

EPI 22- Às vezes os outros alunos podem dizer que estão ali a estorvar, que não os deixam aprender.

EPI 23- Para a direcção da escola deve ser igual. Devem dizer que se fossem escoreitos seria melhor, mas querem-nos na turma, como agora estão.

EPI 24- A comunidade não deve de achar bem. Talvez que se estivessem todos juntos achassem melhor. Mas assim só conviviam uns com os outros e não tinham os outros exemplos bons para ver.

5- MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

EPI 25- O professor, eu não sei, seria melhor eles serem especializados.

EPI 26- Quantos mais apoios melhor, mas os que estão já é bom.

EPI 27- Contar com mais colaboração por parte dos professores? Sim, a que está, está bem, mas se for mais, melhor ainda. Havia de ser.

EPI 28- Ter mais colaboração por parte da Direcção da escola? Acho que deve estar mais ou menos.

EPI 29- Isso está bem, mais apoio dessas famílias é sempre bom, mas já há algum.

EPI 30- Também não pode ser assim um qualquer a dar aulas a estes alunos, se não tiver formação devem fazê-la.

6- OPINIÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPI 31- A lei dos empregos protegidos deve ser cumprida. Acho que sim. Com certeza que não estão a cumprir. Eles têm direito à vida como os outros.

EPI 32- As pessoas com deficiência devem fazer formação. Devem fazer porque era bom. Acho que é bem.

EPI 33- O Estado deve melhorar e promover políticas de emprego. Deve melhorar e tem que melhorar. Isto está muito mal.

EPI 34- A integração laboral deve ser a partir da escola? Pois com certeza que deve. Quando sai da escola devem fazer logo para um trabalhinho a seguir.

EPI 35- Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras. Penso que sim. Poderá ser. Poderá haver cegos ou assim, mas eles não metem ninguém. Com essas coisas podem dizer que metem.

7- O QUE DEVE SER FEITO PARA FAZER A INTEGRAÇÃO LABORAL DAS COM DEFICIÊNCIA

EPI 36- Acho que se deve melhorar o marco legal, quanto mais melhor.

EPI 37- Com certeza. Deve ser orientado porque se ele tiver já leva o destino dele.

EPI 38- Deve fazer formação para ficarem mais contentes naquele sítio.

EPI 39- Deve ser adequado. Conforme a deficiência dele assim deve ser dado um trabalho. Eles são bons em muitas coisas. Uns numas, outros, noutras.

8- QUAIS AS ACCÇÕES QUE MAIS FAVORECEM A INSERÇÃO SÓCIO-LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

EPI 40- Cursos adaptados a cada um, porque assim já sabem como devem fazer amanhã.

EPI 41- Incremento e diversificação de ofertas, quanta mais escolha melhor. Escolher é bom.

EPI 42- Aumento das políticas de emprego? Acho que sim. Acho bem, fazer coisa para arranjar mais trabalho.

EPI 43- Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras? Acho que já dão muitas regalias por aquilo que se vê na TV. Acho bem que devem fazer mais fiscalização e exigir o que já dão, depois se fosse preciso mais, tudo bem.

EPI 44- Campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas deficientes, fazer propaganda a nível nacional era bem melhor. Com certeza isso era uma coisa boa.