

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento De Educação

Mestrado em Educação Especial

Currículo Funcional...que características?

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Paula Maria Mendes da
Costa Neves

Coimbra

outubro de 2013

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me ajudaram a realizar mais esta etapa da minha vida.

Obrigada...

Currículo Funcional...que características?

Resumo

Os currículos funcionais, estruturados de acordo com os contextos de vida atuais e futuros em que cada aluno se insere e se irá inserir, possibilitam desenvolver competências com significado e úteis para a formação pessoal, social e laboral, proporcionando uma vida adulta com qualidade e autonomia.

Neste estudo procurámos conhecer e compreender as características dos currículos funcionais, porque sentimos necessidade de encontrar respostas para as dificuldades vivenciadas nas escolas.

O trabalho apresentado segue um modelo de abordagem qualitativa, com análise documental, cuja amostra são nove currículos específicos individuais. A recolha de dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, utilizando uma grelha construída especificamente para o efeito com base na literatura.

Os resultados obtidos indicam que os currículos funcionais, não são verdadeiramente funcionais uma vez que na sua maioria, não contêm características exigíveis para tal nem fazem referência às áreas curriculares onde a vida do aluno se desenvolve ou se pensa que possa vir a desenvolver. Os contextos de vida não estão a ser desenvolvidos, podendo vir a comprometer a inserção social destes alunos.

A grelha construída para analisar os currículos específicos individuais, pode ser uma ferramenta de trabalho que auxilie na elaboração, avaliação e análise dos currículos funcionais, que tem por objetivo ser útil aos docentes.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Intelectual, Currículos Funcionais

Abstract

The functional curricula, structured in accordance with the contexts of life today and in the future in which each student falls and if will insert, permitting develop skills with meaning and useful for staff training, social and labor, providing an adult life with quality and autonomy.

In this study we aimed to know and understand the characteristics of functional curricula, because we feel the need to find answers to the difficulties experienced in schools.

The work presented here is a model of qualitative approach, with documentary analysis, whose sample are nine curricula specific individual. The collection of data was performed using the technique of content analysis, using a grid built specifically for this purpose based on the literature.

The results obtained indicate that the functional curricula, are not truly functional once again that in their majority, does not contain characteristics required for this does not make reference to the curricula areas where the student life develops or if he thinks that might develop. The contexts of life are not to be developed, which could undermine the social inclusion of these students.

The grid built to analyze the specific curricula individual can be a working tool that assists in the development, assessment and analysis of functional curricula, which aims to be useful to teachers.

Keywords: Inclusive Education, Special Needs Education, Intellectual Disability, Functional Curricula

Índice Geral

Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
Capítulo 1 - INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E ENQUADRAMENTO LEGAL.....	7
1.1 - Inclusão	9
1.2 - Necessidades Educativas Especiais	11
1.3 - A Escola Inclusiva	14
1.4 - Vantagens da Escola Inclusiva	19
1.5 - O papel dos professores na Escola Inclusiva	21
1.6 - Enquadramento Legal: Decreto-Lei nº3/2008	23
Capítulo 2 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	27
2.1 - Definição de Deficiência Intelectual	29
Capítulo 3 - ESCOLA, CURRÍCULO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	37
3.1- Educação de alunos com Deficiência Intelectual	39
3.2 - O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais	41
3.3 - As características dos Currículos Funcionais	42
3.3.1 - Fases da elaboração de um Currículo Funcional	46
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	49
Capítulo 4 - ENQUADRAMENTO, DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	51
4.1 - Enquadramento	53
4.2 - Objetivos	54
4.3 - Opções metodológicas	55
4.4 - Caracterização da amostra	55
4.5 - Procedimentos	56
Capítulo 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
Capítulo 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	77

BIBLIOGRAFIA	83
ANEXOS.....	91
Anexo 1	92

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de currículos que apresenta equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação	65
Gráfico 2 – Número de currículos com probabilidade de participação em ambientes diferentes.....	67
Gráfico 3 – Número de currículos que evidencia a articulação com as expectativas dos pais e do aluno.....	69
Gráfico 4 - Áreas curriculares desenvolvidas nos currículos.....	76

Índice de tabelas

Tabela 1 - Conteúdos curriculares desenvolvidos na área da Casa.....	71
Tabela 2 - Conteúdos curriculares desenvolvidos na área da Comunidade.....	72
Tabela 3 - Conteúdos curriculares desenvolvidos na área da Escola.....	73
Tabela 4 - Conteúdos curriculares desenvolvidos na área de Recreação/Lazer.....	74
Tabela 5 - Conteúdos curriculares desenvolvidos na área do Trabalho.....	75

Lista de abreviaturas

AAIDD – Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvidas

CEI – Currículo Específico Individual

CID 10 – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CF – Currículo Funcional

DI – Deficiência Intelectual

DSM-5 – Dicionário de Saúde Mental, 5ª edição

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

QI – Quociente de Inteligência

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2003).

Os alunos com necessidades educativas especiais necessitam de um complemento educativo adicional e diferente, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todo o seu potencial, para que possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado.

Uma das grandes questões dos programas educacionais para pessoas dependentes de apoio refere-se aos conteúdos, como conduzir uma aprendizagem significativa e como iniciar ou eleger conteúdos apropriados e necessários sem que estes se esvaziem durante o seu processo ou caiam no esquecimento destes alunos. É essencial promover estratégias funcionais que desenvolvam habilidades necessárias nas áreas de vida individual e social passível de uma efetiva inclusão social independente da sua condição atual.

Pessoas com sérios problemas de desenvolvimento carecem de informações práticas e naturais que favoreçam a aquisição de habilidades comuns inerentes ao seu bem-estar físico e emocional e que possibilitem uma vivência o mais independente possível. Conteúdos curriculares não adaptados à necessidade real e individual do aluno perdem-se no tempo e em consequência não são assimilados.

A organização curricular funcional pretende contribuir para que as crianças e jovens com deficiência intelectual tenham, durante a idade escolar e ao longo dos anos, uma vida de qualidade, ou seja uma vida com autonomia e em consequência sejam inseridos social e profissionalmente. Nesse sentido devem ser estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das pessoas funciona.

Este estudo pretende analisar os currículos específicos individuais de uma escola, para verificar se estes são elaborados de acordo com as características dos currículos funcionais e se têm em conta as áreas curriculares onde a vida do aluno se desenvolve ou se pensa que possa vir a desenvolver-se.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes e seis capítulos, desenvolvidos da seguinte forma:

Na primeira parte que integra os capítulos um, dois e três apresenta-se uma revisão da literatura sobre os conceitos abordados durante o estudo. O primeiro capítulo faz referência à inclusão, às necessidades educativas especiais, à escola inclusiva e às suas vantagens, ao papel dos professores na escola inclusiva e ao enquadramento legal. O segundo capítulo faz uma reflexão sobre a deficiência intelectual. O terceiro capítulo refere-se à educação de alunos com deficiência intelectual, ao currículo e às necessidades educativas especiais, às características dos currículos funcionais e às fases de elaboração de um currículo funcional.

Na segunda parte que inclui os capítulos quatro, cinco e seis apresenta-se o estudo empírico. No capítulo quatro faz-se um enquadramento da problemática, apresentam-se os objetivos do estudo, a metodologia utilizada no trabalho, a amostra e descrevem-se os procedimentos realizados. No quinto capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados, terminando com uma síntese interpretativa dos resultados. No sexto capítulo tecem-se algumas considerações finais a partir dos resultados obtidos e apresentam-se algumas implicações do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E ENQUADRAMENTO
LEGAL

“A Educação Inclusiva não é um evento, é um processo.
Não sei se haverá alguma escola totalmente inclusiva em que a educação de todos os alunos seja a
melhor que seria possível proporcionar.
A Educação Inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo
diferentes ritmos, muitos países do mundo vão tentando alcançar.
Mas a Educação Inclusiva não é uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de
concretização.
O processo para a inclusão está em curso, são inúmeras as práticas de qualidade existentes em
inúmeros países...”
(Costa, 1999, p. 35)

1.1 - Inclusão

A Inclusão é mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida. É dar opções, dar lugar, oferecer recursos e melhorar a oferta educativa face às necessidades de cada aluno, promovendo a integração escolar (Correia, 2003).

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, defende o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, de se capacitarem de competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, organizada de acordo com as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) afirma que as escolas do ensino regular que têm uma orientação inclusiva são mais eficientes no combate às atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos dificuldades. Essas condições devem proporcionar um ambiente

inclusivo, eficaz para as crianças, simpático, acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas (Unesco, 2005).

A Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (1990) estabelece a meta de Educação para Todos. As crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças (Unesco, 1994).

A perspetiva inclusiva tem uma base filosófica e antropológica que questiona a nossa noção de pessoa, antes de se referir a qualquer mudança educativa ou social em particular. A conceção de educação inclusiva é indissociável dos grandes movimentos pelos direitos humanos que, ao longo do séc. XX, tiveram impacto na história das sociedades ocidentais (Franco, 2011). A Declaração de Madrid (2002), reafirma que a questão da deficiência e da forma de encarar a diversidade é uma questão de direitos humanos.

A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades (Unesco, 1994).

As características de “uma escola para todos” incluem o exercício da flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas necessidades e interesses. A escola para todos é, por isso, um local de aprendizagem coerente, mas diferenciado. Todos os conhecimentos e experiências acerca do desenvolvimento das crianças dizem que elas podem melhorar num ambiente onde a autoestima e o autoconceito são positivos e fortes, um ambiente onde a participação e a cooperação existem e são claramente incentivadas (Unesco, 2005).

A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: é um direito elementar, obriga a pensar na diferença, implica repensar a escola (e o sistema educativo) e pode constituir um veículo de transformação da sociedade (Freire, 2008).

A inclusão só tem razão de ser assente numa perspetiva de pessoa diferente e em mudança, no contexto de uma sociedade que pode pensar a diferença como enriquecedora (Franco, 2011).

1.2 - Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge relacionado com a integração, como se entende no Warnock Report, de 1978. Este relatório resultou de um estudo intensivo, verificando-se que uma em cada cinco crianças apresentava NEE em algum momento do seu percurso escolar, embora não existisse essa proporção de pessoas com deficiência. Este documento levou a perceber as NEE como dificuldades significativamente maiores para aprender que alguns alunos evidenciam, quando comparados com crianças ou jovens do mesmo grupo etário, alterando as perspetivas de intervenção educativas e pedagógicas. Colocou a atuação do educador mais direcionada para as necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Quando se afirma que um aluno tem uma NEE, é o mesmo que dizer que ele apresenta algum tipo de problema de aprendizagem no decorrer do seu processo educativo, necessitando de um acompanhamento específico e de mais ou diferentes recursos educativos em relação aos seus pares.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, define NEE como sendo limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, que originam alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

As dificuldades manifestadas podem caracterizar-se por permanentes ou temporárias, sendo o resultado de problemas físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais ou de uma união de todas estas problemáticas, cujas respostas dos meios educativos

implica a elaboração de currículos especiais e/ou de condições de aprendizagem específicas (Silva, 2011).

Correia (1997) distingue as NEE permanentes das temporárias. As permanentes são aquelas que exigem ajustes generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno, que terão de manter-se durante grande parte ou mesmo todo o percurso académico do aluno. As temporárias obrigam à modificação parcial do currículo, apropriando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Para Sanches (1996), as NEE serão o resultado da falta de interação entre a criança e o meio que a rodeia. Uma criança ou jovem com NEE, precisa de um acompanhamento educativo complementar e diferente daquele que é praticado nas escolas de ensino regular, pelo que deverá ser estruturada uma dinâmica interativa entre o aluno e o seu meio envolvente.

Esta resposta terá que ser específica e sustentada em critérios educativos para promover o desenvolvimento e a educação do aluno utilizando todas as suas capacidades físicas, intelectuais, estéticas, criativas, emocionais e sociais para que ele consiga viver como cidadão válido, autónomo e ajustado na sociedade.

A atitude e a qualidade científica e pedagógica do professor revelam-se de enorme importância para que se consiga atingir esse objetivo. Os conteúdos, as estratégias e os recursos têm que ser preparados para fazer funcionar a turma com aquele aluno nas atividades a desenvolver (Sanches, 1996).

Sendo assim, o processo educativo só terá sucesso se for desenvolvido num meio o menos restritivo possível, iniciando-se na sala de aula regular e estendendo-se depois à escola, à família, à comunidade e ao quotidiano da criança, contando sempre com os recursos humanos e materiais necessários.

Simeonsson (1994) considera que as NEE podem ser de alta frequência e baixa intensidade ou de baixa frequência e alta intensidade, dando assim um importante passo na sua identificação. As NEE de alta frequência e baixa intensidade são as mais frequentes mas menos graves, inserem-se aqui os problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem, os alunos com estes problemas

são aqueles que exigem mais da escola em termos de resposta, porque estas necessidades não são de fácil identificação (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena 1998).

Por outro lado, as NEE de baixa frequência e alta intensidade são menos frequentes mas mais graves, englobam-se neste grupo as deficiências e as perturbações do espectro do autismo, a sua origem é biológica ou congénita, embora os problemas também possam resultar de fatores ambientais. Normalmente estes alunos são sinalizados pelos serviços de saúde e quando chegam à idade escolar já beneficiam das medidas educativas mais adequadas, tal como define o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

A identificação de NEE não é uma tarefa simples “está condicionada pela amplitude e ambiguidade do próprio conceito, pela experiência profissional dos professores e pelo contexto em que as dificuldades são percecionadas” (Silva, 2011, p. 21).

É importante referir que as dificuldades destes alunos estão sempre interligadas com o contexto social, educativo e pedagógico em que se desenvolve o processo educativo.

Na perspetiva de Correia (1997), a definição de NEE vai ao encontro da progressiva democratização da sociedade, reafirmando a integração e permitindo uma igualdade de direitos. Sendo assim pode concluir-se que a resposta mais adequada a estas crianças passa por dar importância aos problemas de aprendizagem e aos recursos educativos necessários.

O conceito de NEE engloba todos os alunos que permanentemente ou em determinada altura, por algum motivo, apresentam um problema que não lhes permite concretizar uma aprendizagem igual à dos colegas da mesma faixa etária. Sendo assim, este conceito alerta para a importância de preparar recursos e metodologias específicas que dinamizem as aprendizagens.

As medidas educativas especiais, definem-se como uma ajuda educativa suplementar ou mesmo diferente no que diz respeito às adotadas para as restantes crianças (Hegarty, 1986).

Em resumo, o conceito de NEE está diretamente relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que estes alunos precisam ao longo da sua vida escolar, para proporcionar o seu crescimento pessoal e social (Bautista, 1997).

1.3 - A Escola Inclusiva

Educação Inclusiva (EI) é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. A EI procura perceber e atender as necessidades educacionais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. A prática pedagógica é coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações entre a família e a escola.

A Inclusão tem as suas primeiras problematizações e desenvolvimentos fora da escola. “A inclusão chega à escola quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados “a montante”, isto é, fazer parte do património de cada pessoa e não ser só o fruto de uma regulação social” (Rodrigues, 2003, p. 8).

A inclusão incentivou a adoção de modelos curriculares menos centrados no défice, que proporcionassem uma abordagem mais flexível e que pudessem abranger todos os alunos (Costa & Rodrigues, 1999).

Para Correia (2003), a inclusão resulta da inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado, com a ajuda dos docentes de educação especial, pais e outros técnicos, capazes de irem ao encontro das características e necessidades do aluno.

Forest (1987) refere que é cada vez mais evidente que, ao providenciarem-se serviços adequados e apoios suplementares na classe regular, a criança com NEE pode atingir os objetivos que lhe foram traçados.

Assim, a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, não se tratando portanto de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar, ou do seu percurso educativo, mas de saber o que faz o professor, o que faz a turma, o que faz a escola para promover o sucesso. Um sistema de educação inclusivo deve organizar-se e desenvolver-se respeitando a diversidade de características e necessidades dos alunos, procedendo à diferenciação de medidas (Pereira, 2008).

A inclusão baseia-se nas necessidades da criança, vista como um todo, e não só no seu desempenho académico, muitas vezes erradamente comparado com outros alunos.

Em Portugal, antes da década de 70, período em que se organizaram as equipas de ensino especial integrado, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. Estas equipas pretendiam promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência (Correia, 2008).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, começamos a assistir a alterações significativas na conceção da educação integrada, tornando-se relevante assegurar condições adequadas ao desenvolvimento e aproveitamento das capacidades destas crianças.

Surgem então as equipas de educação especial, capazes de abranger todo o sistema de educação e de ensino não superior.

Em consequência e porque muito havia ainda a fazer, assistimos à criação de um suporte legal para organizar o funcionamento do atendimento a alunos com NEE, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Esta lei introduziu o conceito de NEE, sustentado em critérios pedagógicos, propondo a descategorização e sedimentando-se no défice do aluno, privilegiou a integração do aluno com NEE na escola regular, responsabilizou a escola pela procura de respostas eficazes e veio reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos.

Este Decreto-Lei defendia também o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, preocupando-se com a individualização de intervenções educativas através dos Planos Educativos Individualizados e de Programas Educativos com a finalidade de responder às necessidades educativas destes alunos. A criança com NEE deve ser educada com a criança sem NEE, justificando-se o afastamento dos ambientes educacionais regulares apenas quando a gravidade da problemática assim o obrigue.

Hoje em dia, e na linha orientadora do Decreto-Lei n.º 319/91, o decreto que regula a educação especial é o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tendo como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

O conceito de EI, segundo Correia (2008), baseia-se num conjunto de princípios: todos os alunos com NEE, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidade de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, devem ser educados em ambientes inclusivos; estes alunos têm capacidade de aprender e contribuir para a sociedade em que estão inseridos; devem ter oportunidades de acesso a serviços de qualidade que os ajudem a atingir o sucesso; têm direito a um currículo diversificado; devem ter oportunidade de interagir em grupo e de participar em atividades comunitárias, sociais e recreativas que propiciem o seu desenvolvimento social, académico e pessoal.

A heterogeneidade de alunos que frequentam as escolas de hoje permite o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas.

Refletir sobre a inclusão, principalmente naquela que se espera que envolva as escolas e todos os ambientes educativos, é pensar na sociedade, nas suas vertentes cultural, social e económica. Não há como separar a inclusão educativa de toda a inclusão que se espera encontrar na sociedade civil.

Reconhece-se, assim, a necessidade que a escola tem de ir ao encontro das necessidades não só dos alunos, mas também dos que estão à sua volta, pois só com

este envolvimento é possível criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e alargá-lo a uma escala mais vasta, tal como é referido pela Declaração de Salamanca,

“...as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Unesco, 1994, p. 9).

Mais uma vez, referimos a Declaração de Salamanca, quanto à forma como as escolas se devem organizar na adoção de princípios de inclusão,

“...o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Unesco, 1994, p. 11).

Só numa participação conjunta e efetivamente ativa pode germinar um espírito de solidariedade e de igualdade de oportunidades. No ponto oito, a Declaração de Salamanca sublinha esta vertente social, quando refere que “a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas” (Unesco, 1994, p. 12), apelando, assim, à promoção de um espírito conjunto de solidariedade, de inclusão social e educativa que obedeça à satisfação das necessidades educativas de cada criança integrada numa escola regular.

O princípio da inclusão enfatiza o papel da escola no reconhecimento do aluno respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais, académico, socioemocional e pessoal, proporcionando uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial. A inclusão só terá sucesso se houver uma união de esforços por parte da escola, família, comunidade e estado para construir um sistema inclusivo eficaz (Correia, 2008).

Os profissionais de educação, pais e comunidade devem trabalhar em conjunto, partilhando decisões, recursos e apoios, todos os serviços de que os alunos com NEE necessitam devem, sempre que possível, ser prestados em ambientes educativos regulares. As escolas devem envolver as famílias e a comunidade no processo educativo, os serviços regionais e locais devem preparar os apoios e recursos que possam oferecer à escola para que esta se organize nas respostas mais convenientes à diversidade de alunos que a frequentam (Salend, 1998).

A inclusão obriga a uma reestruturação da escola e do currículo permitindo aos alunos com NEE uma aprendizagem em conjunto. As necessidades dos alunos é que gerem a elaboração do currículo, sendo este um meio pelo qual o sucesso é alcançado.

Na escola assiste-se a uma grande diversidade de alunos, com e sem NEE, onde se proporciona uma aprendizagem em conjunto, com as devidas adequações pedagógicas que permitem planificar tendo em conta as necessidades e capacidades dos alunos e também dos ambientes onde interagem (Correia, 2001).

Além de pensar no processo que visa dar respostas eficazes aos alunos com NEE, a escola para todos deve considerar um conjunto de propósitos para que possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos. Face a isto é necessário que tenha em conta um grupo de características relevantes: um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança positiva e eficiente, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e outros profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, nomeadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional (Working Forum on Inclusive Schools, 1994, citado in Correia, 2010).

O objetivo das EI centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), em criar um sistema educativo que possa responder às necessidades dos alunos, não esquecendo que isso implica respeitar a individualidade e desenvolver um ambiente de colaboração como base na resolução de problemas, mediando a aprendizagem profissional de todos os

professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio de atingir uma melhoria educativa.

Para Ainscow (2000, citado in Rodrigues, 2003), as escolas que procuram preparar modelos educativos com maior inclusão devem: assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimentos existentes; ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; inventariar as barreiras à participação; usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; desenvolver uma linguagem ligada à prática e criar condições que incentivem aceitar riscos.

Madureira e Leite (2003) reforçam a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, desenvolvendo processos de adaptação perante as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, criando e implementando currículos adequados às necessidades, organizando a escola, tornando-a capaz de oferecer respostas eficazes, preparando estratégias pedagógicas diversificadas que proporcionem atividades funcionais e úteis para os alunos, dinamizando o apoio da comunidade e utilizando de forma eficiente os recursos que existem ao dispor.

Por tudo isto,

“...ao encararmos cada escola como uma comunidade educativa, onde a participação de cada agente influi nos desempenhos dos demais, a concretização de uma escola de todos e para todos não pode ser conseguida pensando apenas em cada aluno como ser isolado, em cada turma como se fosse uma ilha perdida num vasto oceano e em cada professor enquanto personagem não imbricada naquela comunidade educativa. Tem de existir uma coerência pedagógica, que se manifeste nas práticas de todos os agentes envolvidos naquela comunidade educativa” (César, 2003, p.130).

1.4 - Vantagens da Escola Inclusiva

A prática de uma escola inclusiva revela-se eficaz na aquisição das aprendizagens de todos os alunos, uma vez que propicia uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE, dando assim resposta ao objetivo comum da comunidade escolar. Facilita o diálogo entre os educadores e professores do ensino regular e da educação especial partilhando informações quer das necessidades reais dos alunos, quer dos

programas curriculares (Correia, 2008). Desta partilha surgem planificações mais ricas para todos os alunos e em particular para os que têm NEE, principalmente quando se têm que fazer alterações curriculares que obriguem a diferentes estratégias e recursos mais específicos.

A inclusão envolve a comunidade na procura de respostas educativas eficazes que levem os alunos com NEE a atingir o sucesso educativo. Cada participante da comunidade torna-se numa peça fundamental na organização de respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respetiva população escolar (Correia, 1997).

A filosofia da inclusão traz benefícios para os alunos com NEE, permitindo-lhes ter interações sociais adequadas, porque aprendem com os seus pares sem NEE. Por sua vez os colegas sem NEE têm uma visão mais alargada da sociedade, percebendo que todos são diferentes e que essas diferenças, além de terem que ser aceites, devem também ser respeitadas. Neste sentido podemos dizer que as escolas são o veículo da promoção de práticas inclusivas e de aceitação da diversidade.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1996, citado in Correia, 2008), enunciam um conjunto de vantagens da inclusão: (a) permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, porque é desenvolvida a interação e a comunicação, tornando os alunos mais sensíveis, compreensivos e respeitadores aprendendo a crescer e a conviver com a diferença; (b) facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, através das interações com os pares, os alunos com NEE adquirem melhores competências académicas, sociais e de comunicação; (c) prepara para a vida em comunidade, aumenta a oportunidade destes alunos de se adaptarem à vida na comunidade preparando-os eficazmente para a vida ativa e (d) evita os efeitos negativos da exclusão porque todos os alunos frequentam ambientes onde a diversidade, a cooperação e o respeito perante aqueles que são diferentes são valores muito praticados

“De acordo com o relatório feito pela Comissão Internacional sobre Educação e apresentado à UNESCO no final do século passado, a escola para o século XXI tem de estar apta a educar “cidadãos para o mundo”. Ora, educar cidadãos para o mundo implica saber responder à

diversidade, seja esta de natureza física, cognitiva, cultural, racial ou religiosa. Para tal, é necessário saber identificar as situações, ainda que estas sejam complexas, e encontrar respostas adequadas, enquadradas legal e conceptualmente. Algumas podem nomeadamente passar pela articulação com outros atores. Mas serão sempre melhor sucedidas se forem implementadas tendo em conta que a cooperação entre e com todos, para além de ser um fator de crescimento, contribui, de forma decisiva, para saber, saber ser, saber fazer e saber viver com os outros, os quatro eixos que, no parecer desta Comissão, estão subjacentes à educação” (Silva, 2011, p. 9, 10).

A educação inclusiva contribui para estes objetivos, porque aprender com os outros ensina-nos a viver com todos e a saber como fazer melhor (Silva, 2011).

1.5 - O papel dos professores na Escola Inclusiva

O meio educativo tem um grande impacto em todos os alunos, no decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor deve transmitir sentimentos positivos e revelar também afeto. As atitudes do professor são percebidas e adotadas pelos alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é fundamental para que a experiência educativa atinja o sucesso e seja positiva para todos os alunos (Nielsen, 1999).

Os educadores e professores muitas vezes deparam-se com questões éticas e profissionais, assim como questões legais e administrativas e nem sempre é fácil conseguir desenvolver um ensino individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes (Hallahan & Kauffman, 1997).

Ser professor hoje é saber relacionar-se pessoalmente com cada aluno, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta posição implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação de sentimentos, para ajudar os outros a aprender a respeitar (Santos, 2007).

Embora a maioria dos professores identifique a inclusão como um modelo educacional enriquecedor também sabem que a sua formação fica por vezes longe das expectativas. Muitos sentem dificuldades em fazer as adaptações curriculares, em lidar com necessidades médicas e físicas e até mesmo nos procedimentos a seguir em caso de emergência. As exigências para estes professores são maiores quando têm

alunos com NEE o que lhes provoca angústia e frustração por temerem não dar as devidas respostas a todos os alunos, uma vez que uma preocupação excessiva para uns pode levar ao descuido das aprendizagens dos outros (Conway & Gow, 1998, citados in Salend, 1998).

Os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber as problemáticas que os seus alunos apresentam, saber quais as estratégias que devem ser consideradas para lhes dar resposta e o papel das novas tecnologias nestes contextos. É fundamental preparar os agentes educativos para propiciar aos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem, respondendo assim não só aos alunos mas também ao modelo educativo inclusivo (Correia, 2010).

As Escolas Inclusivas baseiam-se no desenvolvimento de escolas comunitárias de apoio que incentivam a participação de todos os alunos sem qualquer distinção, desta forma os apoios não são organizados em classes especiais, mas sim em conjunto por todo o corpo docente, que em equipa elabora as atividades que correspondem ao currículo geral, de forma a adaptá-lo às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos, a complexidade desta tarefa deve ser suportada por um apoio ao corpo docente e um apoio académico e social ao corpo discente (González, 2010).

Ainscow (1997) refere que o desenvolvimento do professor implica uma alteração de atitudes e a ênfase de três fatores na sua formação que promovam a implementação de aulas inclusivas: planificar a aula como um todo, utilizar os alunos como fontes naturais de apoio, improvisar e trabalhar em equipa. As aprendizagens através da experiência, da reflexão crítica e da colaboração podem ajudar os professores a desenvolverem nas suas aulas atividades e atitudes mais inclusivas.

Torna-se de extrema importância a formação do corpo docente, devendo ser nela incluída a aquisição de conhecimentos e competências em redor de: capacidades para o trabalho em equipa e relações pessoais; estratégias de aprendizagem cooperativa; aspetos básicos da educação para alunos com NEE; formas de aprendizagem de alunos com NEE associadas a défices dos tipos cognitivo, motor, sensorial e emocional; capacidade para valorizar, planificar e intervir; capacidade para colaborar

com os pais e competência para desenvolver uma educação individualizada (González, 2010). Para que a aula seja efetivamente inclusiva é necessário a existência de pessoal de apoio, a colaboração entre os alunos e a implementação de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

A inclusão implica mudanças de atitudes, de práticas pedagógicas, de organização e gestão da escola e da sala de aulas face às diferenças específicas de cada aluno com NEE.

A EI, enquanto ideal educativo, aponta para a construção de um amanhã educacional mais promissor (César & Ainscow, 2006).

1.6 - Enquadramento Legal - Decreto-Lei n.º 3/2008

Em Portugal, a Educação Especial (EE) é legislada pelo Decreto-lei n.º 3/2008. Este diploma, que entrou em vigor a 7 de janeiro de 2008, veio reestruturar toda a política de EE. As principais alterações que surgiram com o novo paradigma, referem-se aos processos de referenciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da EE.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz a definição da população alvo da EE e dos seus objetivos, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam NEE. Alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo.

Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da EE junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.

Refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de EE. Estabelece a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Defende a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem

respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Estabelece um processo de referenciação bem estruturado, o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível, podendo a referenciação ser efetuada aos órgãos de administração ou gestão das escolas por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem.

A população alvo dos serviços de EE passa a ser definida por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, sendo a atribuição da importância desta classificação uma das suas principais inovações. Esta classificação desempenha um papel central no processo de referenciação e avaliação, bem como no estabelecimento do Programa Educativo Individual (PEI),

O Decreto-Lei n.º 3/2008 atribui ao departamento de EE das escolas e aos serviços de psicologia e orientação, a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas. Relata que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico-pedagógico devem ser obtidos por referência à CIF. Estabelece as regras relativas ao serviço docente no âmbito do processo de referenciação e de avaliação.

Determina um único documento oficial denominado PEI, o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno. Introduce nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF. Estabelece que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou diretor de turma, pelo docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado. Introduce a figura do coordenador do PEI, na pessoa do diretor de turma, professor do primeiro ciclo ou educador. Restringe um prazo de

sessenta dias, após a referenciação, para elaboração do PEI. Este documento deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade; define a obrigatoriedade de se efetuar um relatório circunstanciado, no final do ano letivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas. Para o bom desenvolvimento da EE nas escolas regulares é definida a possibilidade de os agrupamentos de escola estabelecerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centro de recursos especializados.

O mesmo decreto refere a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades específicas dos alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI, devendo estes serem normalizados e conterem a identificação das medidas que foram aplicadas.

As medidas educativas de EE que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e aprendizagem são: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual e f) tecnologias de apoio.

As medidas mencionadas podem e devem ser aplicadas conjuntamente, com exceção das adequações curriculares individuais e do Currículo Específico Individual (CEI). Quando o aluno revela NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir aprendizagens e competências definidas no currículo, deve beneficiar de um CEI.

O CEI destina-se a alunos com limitações no domínio cognitivo e proporciona a aprendizagem de conteúdos específicos. Recorre-se a esta medida quando o aluno não consegue aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado. Nestes casos, consideram-se as áreas que constituem esse currículo, os objetivos gerais e específicos a atingir, as estratégias, os recursos humanos e materiais assim como, a modalidade de avaliação a utilizar.

Ao seleccionar as áreas para o CEI, a qualidade, a eficácia e a funcionalidade do mesmo resultará da seleção dos respetivos conteúdos que deverão ter uma abordagem funcional. Para a sua elaboração, dever-se-á ter em conta aspetos relacionados com a vida do aluno no contexto social e familiar.

Para que este currículo tenha sucesso, seja eficaz e tenha qualidade, têm de ser selecionados os conteúdos adequados, isto é, matérias diferentes que contribuam para maximizar as capacidades do aluno. Deve incluir conteúdos que promovam a autonomia social e pessoal, dando prioridade a atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, comunicação e transição para a vida ativa (Pereira, 2008).

CAPÍTULO II – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

“E os olhos do escuro de amarelaram.
E se viram escorrer, enxofrinhas, duas lagriminhas amarelas em fundo preto.
O escuro ainda chorava:
- Sou feio. Não há quem goste de mim.
- Mentira, você é lindo. Tanto como os outros.
- Então porque não figuro nem no arco-íris?
- Você figura no meu arco-íris.
- Os meninos têm medo de mim. Todos têm medo do escuro.
- Os meninos não sabem que o escuro só existe é dentro de nós.
- Não entendo, Dona Gata.
- Dentro de cada um há o seu escuro. E nesse escuro só mora quem lá inventamos. Agora me entende?
- Não estou claro, Dona Gata.
- Não é você que mete medo. Somos nós que enchemos o escuro com nossos medos.
A mãe gata sorriu bondades, ronronou ternuras, esfregou carinho no corpo do escuro.
E foram carícias que ela lhe dedicou, muitas e tantas que o escuro adormeceu. Quando despertou viu
que as suas costas estavam das cores todas da luz.
Metade do seu corpo brilhava, arco-iriscando.”
(Couto, 2001, pp.19 e 20)

2.1 - Definição de Deficiência Intelectual

Deficiência Intelectual (DI) é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento. As crianças com DI podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola, apesar de necessitarem de mais tempo, aprendem como os seus pares.

A DI diagnostica-se, observando dois fatores fundamentais: a capacidade da pessoa para aprender, pensar, resolver problemas, encontrar um sentido do mundo, uma inteligência do que as rodeia (funcionamento cognitivo ou funcionamento intelectual) e a competência necessária para viver com autonomia e independência na

comunidade em que se insere (comportamento adaptativo ou funcionamento adaptativo).

A heterogeneidade da população com DI no que se refere às etiologias, características físicas, comportamento pessoal e social, manifestações cognitivas, necessidades educativas e diferentes necessidades de respostas e práticas reabilitadoras, tornam complexa a tarefa de clarificar critérios que permitam uma conceptualização consensual desta questão, prevendo que seja um problema complexo, multideterminado e multidimensional, que não permite uma definição única (Albuquerque, 2000).

As pessoas com DI existiram desde sempre. Em todas as sociedades e culturas, encontramos referências à sua presença, mas, a compreensão científica sobre a origem da DI e as propostas resultantes do cuidado profissional e social pelas pessoas afetadas tiveram mais predominância no séc. XX (Ferreira, 2012).

Desde então, assiste-se à alteração da noção geral sobre estas pessoas e sobre os comportamentos a manter com elas. “Das conceções médico-orgânicas passou-se a conceções psicológicas, de tipo psicométrico, e, destas últimas, passou-se recentemente a uma conceção multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia” (Verdugo & Bermejo, 2001, p.2).

A Associação Americana para o Atraso Mental, em 1992, propôs um novo entendimento de DI que supera os aspetos negativos das definições que até aí prevaleciam:

“A Deficiência Mental refere-se a limitações substanciais do funcionamento atualmente presente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações relacionadas em duas ou mais áreas de aptidões adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, aptidões sociais, saúde e segurança, académica funcional, lazer e ocupação/emprego. A deficiência mental manifesta-se antes dos dezoito anos” (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnik & Stark, 1992, p.1).

Em 2002, a mesma Associação, entretanto renomeada (AAIID) Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvimentais (Luckasson et al., (1992), reformulou a definição e classificação de DI, mantendo os três critérios de

diagnóstico, funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e a idade de aparecimento, uma vez que a DI é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, tal como manifestado em competências práticas, sociais e conceptuais, com início antes dos dezoito anos. A diferença desta nova definição é que já não refere que deve existir um número mínimo pré-determinado de áreas em que as limitações do comportamento adaptativo se devem manifestar.

Devemos acrescentar ainda que a AAIDD (Luckasson et al., 1992) esclarece que a mudança para DI do termo deficiente mental ou retardo mental ocorreu dado que era encarado como pejorativo e inadequado, e além disso transmitia a ideia de atraso.

O Dicionário de Saúde Mental 5.^a edição ou DSM-5 (APA, 2013) é um Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. A ênfase do diagnóstico deixou de se basear no transtorno o mais especificamente possível passando para a identificação das necessidades percebendo em que medida é que afeta a vida do indivíduo. A DI envolve deficiências de habilidades mentais gerais que afetam o funcionamento adaptativo em três domínios ou áreas. Estes domínios determinam como é que o indivíduo lida com as tarefas diárias:

- a) o domínio conceptual abrange habilidades na linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento e memória;
- b) o domínio social, refere-se a empatia, julgamento social, habilidades de comunicação interpessoal, a capacidade de fazer e manter amizades e capacidades semelhantes;
- c) o domínio prático de autogestão em áreas como cuidados pessoais, responsabilidades, gestão de dinheiro, recreação, organização de escola e tarefas de trabalho.

A DI não tem um requisito de idade específica, os sintomas de um indivíduo devem começar durante o período de desenvolvimento e são diagnosticados com base na gravidade dos défices no funcionamento adaptativo. A doença é considerada crónica

e muitas vezes ocorre com outras doenças mentais, como depressão, transtorno de défice de atenção e transtorno do espectro do autismo. A avaliação da inteligência em três domínios (conceptual, social e prático) tende a garantir que os médicos baseiam o seu diagnóstico sobre o impacto do défice em habilidades mentais gerais, sobre o funcionamento necessário para a vida quotidiana. Isto é especialmente importante para o desenvolvimento de um plano de tratamento. Luckasson et al. (1992) refere que a criança com DI demonstra um ritmo de desenvolvimento mais lento e limitações na aprendizagem, embora em muitas áreas possa ter um funcionamento parecido ao de uma criança sem deficiência com idade inferior.

Para classificar a DI, é necessário identificar as competências e os défices nas cinco dimensões: competências intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interações e papéis sociais; saúde e contexto, que a AAIID manteve no sistema de classificação baseado nos apoios necessários para melhorar o funcionamento individual (Ferreira, 2012).

Cunha e Costa (2007) sublinham que a nova definição de DI não valoriza somente o Quociente de Inteligência (QI), mas considera igualmente, a funcionalidade do indivíduo perante o ambiente que o envolve. Santos (2010, citado in Marques, 2012) afirma que esta é uma definição mais funcional, pois abarca o impacto que o meio detém no desenvolvimento do indivíduo, assente na qualidade da interação estabelecida entre este e o indivíduo e nos tipos de apoios a prestar.

Alonso e Bermejo (2001), afirmam que a introdução do comportamento adaptativo na nova definição permitiu a mudança de paradigma, na medida em que trouxe consigo novas variáveis no momento da avaliação, deixando-se assim, de conferir apenas relevância ao défice cognitivo.

Santos (2010, citado in Marques, 2012) acrescenta que a AAIID indica a existência de cinco razões essenciais à aplicação da nova definição e que as avaliações devem considerar: a influência do envolvimento, a diversidade linguístico-cultural, a existência de limitações nas habilidades adaptativas em relação aos seus pares, a

coexistência de áreas fortes e fracas e as melhorias no funcionamento dos indivíduos decorrentes da aplicação de apoios.

A Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (O.M.S., 1980), refere que a DI é uma das deficiências da inteligência que juntamente com as deficiências da memória e do pensamento faz parte das deficiências intelectuais. Nesta classificação são considerados três conceitos: deficiências, que dizem respeito às alterações do corpo ou da sua aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa; incapacidades, que refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; desvantagens, que dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência, refletindo-se na adaptação do indivíduo e na interação dele com o meio (O.M.S.,1989).

Entretanto a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (O.M.S., 2004), procura ir mais além da etiologia que nos é proporcionada pelas classificações internacionais da OMS e principalmente pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Ferreira (2012), refere que a CIF organiza a informação em duas partes e cada uma destas em duas componentes: a primeira parte é a funcionalidade e incapacidade, a segunda parte serão os fatores contextuais. A funcionalidade e incapacidade engloba a componente corpo que inclui uma classificação para as funções dos sistemas orgânicos e outra para as estruturas do corpo; e a componente atividade e participação referente a todos os domínios relativos aos aspetos da funcionalidade quer individual quer social. Os fatores contextuais abarcam a componente fatores ambientais, referentes ao ambiente imediato e geral do indivíduo; e a componente fatores pessoais que, embora sendo uma componente dos fatores contextuais, não é classificada na CIF devido à sua grande variação social e cultural.

A DI é então classificada pela CID-10 (Ferreira, 2012) como: atraso mental leve (Q.I. 50-69), para identificar pessoas que podem adquirir linguagem e são capazes de realizar atividades da vida diária com independência. As principais dificuldades situam-se ao nível da leitura e da escrita. Atraso mental moderado (Q.I. 35-49),

quando os indivíduos podem adquirir noções básicas de comunicação, hábitos elementares de higiene e segurança, necessitando, contudo de alguma supervisão. Apresentam dificuldade na aquisição da leitura, escrita e cálculo. São pessoas que aprendem lentamente e que têm baixo limite de realização. Atraso mental grave (Q.I. 20-34), visível nos indivíduos que após treino regular conseguem adquirir alguns hábitos, apesar de baixo nível de realização. Atraso mental profundo (Q.I. inferior a 20), para indivíduos que revelam limitada capacidade de entender ou agir de acordo com instruções dadas. Apresentam, um nível de comunicação bastante pobre.

Os indivíduos com DI desenvolvem de maneira diferente as competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo do grau da deficiência ligeira, moderada, severa ou profunda. Como a capacidade intelectual e as competências sociais são menos desenvolvidas, podem ser um fator de rejeição dos colegas e por consequência diminuir a sua autoestima. No entanto muitos indivíduos com DI podem viver segundo modelos de vida normais (Nielsen, 1999).

Mais do que os resultados do Q.I., o comportamento adaptativo revela-se determinante da qualidade de vida do indivíduo com DI. Para Leland (1983), o comportamento adaptativo refere-se à forma como o indivíduo utiliza os seus próprios recursos para lidar com os estímulos sociais de forma adequada, com eficácia e de forma autoprotetora.

Nielsen (1999), refere que se assiste a uma tendência para integrar as pessoas com DI através do exercício de profissões. O facto de serem capazes de se integrar permite alcançar uma sensação de sucesso, ao mesmo tempo que se tornam produtivos e se assumem como membros ativos da sociedade.

Logo, a inteligência diz respeito à capacidade que o indivíduo tem em se ajustar ou adaptar ao meio, envolvendo a capacidade de adaptabilidade mental a novas situações, evidenciando a “qualidade de interação diária do indivíduo com o seu contexto ecológico, para se discriminarem as áreas fortes e fracas - fatores preponderantes na planificação e prática de intervenções diretas sobre experiências concretas” (Santos & Morato, 2002, p. 60).

Inquestionável é que a DI implica limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo, o que conduz à necessidade de apoios individualizados, sendo imprescindível o foco nas áreas fortes, na necessidade de apoios e no contexto envolvente (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008).

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

O objetivo é que as pessoas com DI tenham um grau de autonomia e de independência pessoal, o mais elevado possível, prestando para tal os apoios necessários. A DI que o indivíduo manifesta retrata uma articulação e interação entre as suas capacidades (a sua inteligência e as competências adaptativas), os envolvimentos, contextos em que se desenvolve (como o emprego, a escola, a casa, a comunidade) e a funcionalidade que consegue através dos apoios fornecidos (Luckasson et al., 1992).

Posto isto, a DI não deve ser vista apenas nas características pessoais e individuais do sujeito, mas sim como o resultado de uma interação, onde o ambiente em que o indivíduo se insere é decisivo.

A evolução da definição de DI veio permitir, aos profissionais de todas as áreas que trabalham diretamente com estas pessoas, ter uma visão mais alargada da pessoa no seu todo, na relação com o outro e na possibilidade de concretização de direitos fundamentais, contribuindo para uma análise não do sujeito isolado, mas de toda a interação com o contexto ecológico, centrando a variável independente mais nos fatores ambientais e não tanto nas limitações do sujeito (Alves, Faria, Mota & Silva, 2008).

A forma como as competências vão ser trabalhadas, estimuladas e desenvolvidas, na base de uma otimização do funcionamento, no contexto ambiental, essencial para proporcionar ao máximo um maior equilíbrio, atenuando as limitações e a consequente diminuição na intensidade de apoios é fundamental. Só trabalhando neste sentido, se pode proporcionar a qualidade de vida desejada (Ferreira, 2012).

Tal como refere Albuquerque (2000, p.11), “a presença, nas sociedades contemporâneas, de crianças e jovens portadores de DI representa, quer uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais, quer um notável desafio para aqueles que se dedicam à sua reabilitação”. É a este desafio que as escolas deverão responder, tendo em conta que a transição para a vida pós-escolar é uma área de intervenção prioritária na reabilitação das pessoas com DI.

Fonseca (1999), salienta as mudanças que o conceito de DI foi sofrendo, ao passar de uma abordagem de doença para a capacidade adaptativa, uma vez que acentua o aspeto educacional.

Toda a criança é uma combinação de características, que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere (Ribeiro, 2008). O seu comportamento deriva de vários fatores intrínsecos e extrínsecos, existentes no meio envolvente, o qual é determinante para estas crianças.

A AAIDD classifica as pessoas com DI, não pelas suas características intrínsecas, (uma vez que esta associação passou a encarar a DI de forma multidimensional), mas pelo tipo de apoios que necessitam para superar as suas dificuldades. Assim, podem necessitar de: apoios intermitentes (forma esporádica), apoios limitados (mais duradouro em determinados períodos da sua vida por estes se terem tornado mais críticos), apoios extensivos (o acompanhamento é seguido com alguma regularidade e sem que haja uma delimitação de tempo para o uso desse apoio) e ou apoios persuasivos (quando existe a necessidade de um apoio constante e de alta intensidade) (Morato & Santos, 2007).

A classificação da DI, em termos de apoios, tem claras implicações para as práticas educativas. Torna-se fundamental avaliar o desempenho atual do aluno e não o seu potencial, os resultados desta avaliação devem expressar-se num perfil individualizado de apoios necessários, indicando a intensidade dos mesmos (Alonso & Bermejo, 2001).

**CAPÍTULO III – ESCOLA, CURRÍCULO E NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

“Considero que estamos num momento importante. Já não se pode continuar a ensinar sem pensar na pessoa do aluno, já não se pode estudar sem pensar no futuro e já não se pode fingir que nada temos a ver com a escola.” (Sampaio, 1996, p. 9).

3.1 – Educação de alunos com Deficiência Intelectual

Uma pessoa com DI caracteriza-se por possuir um atraso generalizado no desenvolvimento e na aprendizagem, causando dificuldades na compreensão do comportamento social, tais como: na descodificação de sinais e de alguns comportamentos dos outros, em colocar-se no papel de outra pessoa e limitações claras para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimento (Alonso & Bermejo, 2001).

A escola passa então a ter a responsabilidade de estimular a educação e a proporcionar os apoios necessários. O trabalho desenvolvido com estes alunos tem como finalidade a sua qualidade de vida futura. Por isso, torna-se relevante estabelecer planos, tanto no que respeita ao trabalho, como à vida independente, às relações pessoais e sociais e à ocupação de tempos livres (Ladeira & Amaral, 1999).

Tendo em consideração que os indivíduos com DI apresentam algumas características comuns, é muito importante um bom conhecimento de cada sujeito (traços específicos), para que a intervenção, através da elaboração de programas educativos individualizados, seja executada com base nas suas reais capacidades e necessidades. Só assim, as adaptações serão precisamente aquelas que aquele aluno necessitará, e sempre diferentes das de outro aluno, também com DI (Ribeiro, 2008).

É crucial potenciar as capacidades dos alunos nos seus aspetos físicos, afetivos, cognitivos e psicossociais, compensando e otimizando, quanto possível, as outras dimensões que podem afetar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Para estes alunos é importante promover o seu desenvolvimento e auxiliar a sua adaptação à vida futura e prepará-los para participar e ter acesso ao maior número de situações e atividades sociais, garantindo a transição para outros contextos. Deve ter-se sempre como princípio base o desenvolvimento da autonomia nas diferentes áreas como: independência pessoal, motricidade, comunicação, comportamento social, cognição,

ocupação e tempos livres (Pereira & Vieira, 1996). “As finalidades educativas residem assim ao mesmo tempo na promoção da autonomia e na sua inserção social e cultural” (Formosinho, 1996, p.82).

A escola tem que fazer uma “previsão correta e o mais realista possível daquilo que, na vida adulta, aquele indivíduo vai necessitar para usufruir por inteiro, da sua condição de cidadão e membro da sociedade” (Reis & Peixoto, 1999, p. 69), isto é, assegurar-lhe qualidade de vida.

As crianças com DI necessitam de adquirir outras aprendizagens além do currículo normal, para promover a autonomia e a integração nos ambientes em que a sua vida se desenvolve e se espera que venha a desenvolver-se na vida adulta.

O trabalho é uma das áreas a privilegiar. Esta área assume-se como determinante na aquisição de competências e conhecimentos que facilitem a posterior integração. Martins (2001) chegou à conclusão que para a continuidade dos jovens nas empresas é necessário que estes sejam capazes de: respeitar regras sociais e laborais; ter um comportamento interpessoal adequado na relação e colaboração com colegas e superiores; possuir motivação para o trabalho; ter autonomia suficiente para se deslocar para o emprego e trabalhar sozinho; ser profissionalmente capaz de ter perfeição nos trabalhos que executa, com ritmo correspondente aos índices de produção da empresa e desempenhando tarefas diferentes; ter competência para a autoavaliação do seu trabalho.

Albuquerque (2005) realça a importância de serem desenvolvidos, na escola, domínios como os relativos ao emprego, à gestão financeira, à vida doméstica, à participação na comunidade, às relações sociais, à saúde e segurança ou aos tempos livres. Santos e Morato (2002) referem que a qualidade de vida é dinamizada quando se incentiva a participação do sujeito na sociedade.

A autodeterminação é um dos objetivos educativos que tem vindo a ser bastante considerado para os alunos com NEE já que pode potenciar uma melhoria da qualidade de vida (Albuquerque, 2005).

Perante o conhecimento da existência de um grande número de jovens e adultos, sem emprego, sem condições de vida digna, sem meios para qualquer nível de autonomia

e vivendo de uma forma segregada foi necessário introduzir mudanças no sistema educativo. Sendo assim, o currículo funcional baseia-se no princípio de que as pessoas com deficiência intelectual têm o direito a uma vida de qualidade em que seja garantida, na medida das suas capacidades, autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral. É importante garantir o direito a viverem numa casa, com ambiente familiar, frequentar a escola da sua comunidade, com os seus irmãos e vizinhos, conviver com pessoas sem deficiência, usufruir dos recursos da comunidade, trabalhar e ser remunerado, exercendo uma ocupação em locais normais de trabalho e tomar decisões sobre a sua vida (Costa, Leitão, Santos, Pinto & Fino, 1996a).

3.2 – O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais

O currículo nacional, define objetivos para cada ciclo de escolaridade obrigando que as competências sejam iguais para todos os alunos no final de um ciclo. A flexibilidade curricular garante “... que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes.” (Madureira & Leite, 2003, p. 95).

Numa perspetiva de inclusão surgem os processos de diferenciação curricular que reúnem um conjunto de atividades curriculares organizadas de forma a dar relevância à diversidade e às características dos alunos, permitindo o sucesso das aprendizagens (Roldão, 2003). Estas ações são orientadas ao nível das políticas curriculares, da gestão e organização do currículo na escola, das práticas docentes e da organização da aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

Assim sendo, é necessário ajustar o currículo considerando as necessidades e capacidades da criança. Para adequar corretamente o currículo a estes alunos, devemos perceber o que o aluno pode realizar com os colegas e o que deve realizar de forma diferente. Após esta análise será possível determinar quais as medidas educativas a implementar, promovendo a sua participação e a sua aprendizagem.

Apesar disto, nem todos os alunos com NEE precisam que o currículo seja adaptado. Alguns necessitam apenas de apoio individualizado, por parte da equipa de Educação Especial, e de algumas alterações no processo de avaliação, particularmente, alterações quanto ao tempo, à modalidade ou ao instrumento.

Por outro lado, se o aluno não revela requisitos para acompanhar o currículo comum da mesma forma que os seus pares, os técnicos que trabalham com ele terão de ajustar os conteúdos para que o aluno possa adquirir os conhecimentos e as competências finais de ciclo de escolaridade. Surgem, assim, as adequações curriculares individuais, que podem ser pouco significativas, significativas e muito significativas (Manjón, & Garrido, 1993).

As adaptações curriculares muito significativas dão origem aos Currículos Específicos Individuais (CEI), uma vez que influenciam as competências finais de ciclo de escolaridade e organizam outras adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno. Na maior parte dos casos, os CEI tomam a forma de currículos funcionais (Madureira & Leite, 2003).

3.3 - As características dos Currículos Funcionais

No final da década de 70, Lou Brown surge como o grande impulsionador de uma abordagem diversificada com crianças e jovens com DI, difundindo a perspetiva educativa funcional, apresentando estratégias funcionais que possibilitam organizar currículos capazes de promover uma vida com qualidade para estas crianças e jovens na idade adulta (Costa, 2006).

O Currículo Funcional (CF) permite que os alunos com NEE, principalmente os que revelam níveis adaptativos mais baixos, tenham oportunidade de participar em atividades que lhes promovam uma vida mais autónoma e com maior qualidade, contribuindo então para o desenvolvimento pessoal e social (Rodrigues, 2001).

Os objetivos da utilização deste currículo são “...tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceite socialmente.” (LeBlanc, 1992, citado in Suplino, 2005, p. 33).

É importante que seja proporcionado ao aluno, desde cedo, uma componente acadêmica rica em funcionalidade, organizando “...as competências que evidenciam uma probabilidade elevada de utilização imediata e que sejam suscetíveis de contribuir para a promoção da independência, a melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social” (Brown, 1987, citado in Albuquerque, 2005, p. 92).

Tornando-se imperativo responder às NEE nas escolas, Roessler (1989, citado in Ferreira, 2012), refere três condições básicas na organização da intervenção: currículos funcionais que possibilitem o desenvolvimento vocacional; um ambiente integrado de aprendizagem; um serviço baseado na comunidade, que implica a colaboração dos serviços comunitários no processo de transição e à permanência no mercado de trabalho.

Para alcançar a igualdade educativa, é necessário reconhecer que todos os currículos deviam ser flexíveis e adaptáveis às realidades de cada aluno.

Sempre que possível, o aluno com NEE, deve estar inserido em turmas regulares e participar nas atividades desenvolvidas pelos seus pares, tendo em conta que poderá ter metas de aprendizagem diferenciadas.

A integração de cada aluno deve ser adequada ao seu caso específico, promovendo o desenvolvimento das competências que lhe permitam alcançar a autonomia e lhe facilitem a integração social e profissional, respeitando sempre o aluno e os contextos que lhe dão significado. Para Albuquerque (2005, p.93), “...a determinação da funcionalidade tem de se alicerçar no conhecimento pormenorizado quer do aluno, quer do meio físico e social em que se insere”.

A escola tem a responsabilidade de proporcionar ao aluno com NEE um conjunto de oportunidades adequadas que lhe permitam resolver as dificuldades que a sociedade lhe apresenta.

Posto isto, o CF, baseia-se no princípio de aprender fazendo, promove a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independente e eficientemente possível no seu ambiente familiar, comunitário e laboral. As aprendizagens têm como objetivo a aquisição de competências e de comportamentos

capazes de tornar o aluno o mais autónomo e independente que lhe for possível, no contexto dos grupos sociais em que vive ou que se pretenda que viva, após a saída da escola (Costa et al., 1996a).

Esta forma de operacionalizar o currículo, mais aberta e flexível, permite que o aluno seja visto como um todo, os domínios curriculares estão diretamente relacionados com os ambientes em que o aluno tem de atuar, no ambiente familiar, no meio escolar e na comunidade, e dão preferência às atividades necessárias para se sentir verdadeiramente inserido no dia a dia.

O CF baseia-se no princípio de que os alunos com NEE têm direito a uma vida de qualidade, em que sejam garantidas, as suas capacidades, autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral. Para alcançar estes objetivos é importante começar a trabalhar desde cedo com estes alunos.

Brown (1986 citado in Costa et al., 1996a) considera que um CF tem de evidenciar oito características:

1. Ser individualizado. A noção de funcionalidade pressupõe a noção de utilidade de alguma coisa para alguma pessoa. É importante organizar o currículo do aluno de modo a conhecer o contexto familiar e social, para ir ao encontro das expectativas da família e do próprio aluno.
2. Estar relacionado com a idade cronológica. Deve evitar-se a infantilização das crianças e jovens, contribuindo para a sua dignificação e elevação do seu estatuto pessoal e social.
3. Incluir, numa proporção equilibrada, atividades funcionais, que sejam úteis para o aluno ou para a comunidade em que se encontra. As atividades funcionais, devem ser incluídas no programa de forma equilibrada, a par com outras atividades recreativas, desportivas ou culturais que são indispensáveis a uma vida de qualidade, bem como atividades académicas que não deverão deixar de pertencer ao programa do aluno.
4. Ter probabilidade de ser praticado fora do ambiente escolar e ao longo da vida. As competências a desenvolver deverão dar a possibilidade de

poderem ser aplicadas fora do ambiente escolar, e sem a intervenção direta do professor: na família, no emprego, no convívio social ou nas atividades de lazer.

5. Conter itens que são suscetíveis de serem aprendidos pelo aluno num período de tempo razoável. A seleção das atividades para o aluno deve ser condicionada, entre os restantes fatores mencionados, pela possibilidade de ser aprendida pela sua utilidade futura.
6. Desenvolver-se, tanto quanto possível, em contextos não escolares e na presença de pessoas que não são profissionais da educação, especialmente os pais, familiares, vizinhos, colegas de escola ou trabalho, as experiências, na comunidade, nos ambientes reais, podem tornar-se a ponte para que os alunos futuramente façam uma adequada transição.
7. As aprendizagens terem lugar, sempre que possível, em contextos naturais e em situações significativas. Estas aprendizagens ocorrem no desenvolvimento das diferentes atividades inseridas nos diferentes ambientes em que o aluno vive ou se prevê que venha a viver.
8. Responder às expectativas presentes e futuras dos pais e dos próprios alunos, quando possível.

Lerner (1989) alerta para a importância de considerar as competências de vida do aluno, existem atividades que podem não fazer parte de um currículo formal, mas que são fundamentais para o dia a dia do aluno. Neste sentido o CF deve integrar um conjunto de competências de vida essenciais: aptidões sociais (comunicação interpessoal, aparência pessoal e tolerância à opinião dos outros); gestão de dinheiro; gestão de tempo; competências para o emprego e motivação para continuar a aprender.

A utilização do CF na escola deve proporcionar aos alunos com NEE competências para poderem viver de forma mais autónoma e integrada possível em casa e na comunidade, preparando-os para se tornarem membros ativos da sociedade.

3.3.1 – Fases da elaboração de um Currículo Funcional

De acordo com Brown (1987, citado in Costa et al.,1996a), para se poder organizar um CF, têm que se perceber as principais dificuldades que os alunos com DI revelam. São alunos que levam mais tempo na aquisição de competências, sendo, por isso, fundamental planear e selecionar as tarefas que lhe são propostas. É complicado adquirir conceitos abstratos, sendo importante a prática de todos os conteúdos com significado para o aluno. É essencial que, sempre que possível, se utilizem os ambientes e espaços reais para a concretização das tarefas, já que apresentam dificuldades na realização das operações de generalização e de transferência.

Antes de se aplicar o CF, é fundamental preparar todos os intervenientes, nomeadamente docentes e técnicos, de modo a esclarecer-se toda a dinâmica desta vertente educativa e averiguar se a escola possui todos os recursos humanos e materiais necessários para a sua concretização. É indispensável também considerar a organização das condições de ordem administrativa, financeira e técnica que são imprescindíveis à aplicação do CF. A elaboração do Programa Educativo Individual é crucial para uma boa intervenção, porque é aqui que se definem os conteúdos curriculares, as estratégias, os intervenientes e os materiais necessários, para que o currículo funcional do aluno possa ser adequadamente aplicado (Costa et al., 1996a). Costa et al. (1996a) refere que Brown propõe que na fase da avaliação inicial, se proceda a uma “análise de vida no espaço e no tempo”, de forma a adequar o currículo às capacidades do aluno. Assim, através de entrevistas aos pais e observações diretas do aluno, consegue reunir conhecimentos acerca da participação e do nível de qualidade de vida do aluno em casa e na comunidade. Esta informação é utilizada, para reconhecer prioridades na organização da intervenção, planeando o aumento da participação noutros ambientes. Deve proceder-se a uma “análise de discrepâncias”, enumerando e analisando as competências entre um aluno sem deficiência e o aluno com DI, numa determinada atividade, de modo a possibilitar delinear estratégias educativas que possam diminuir as diferenças entre os alunos. É sugerida, também, como forma de avaliação, a realização de um guia de inventário

ecológico, para poder ajudar a analisar as competências que o aluno necessita adquirir, os materiais e apoios necessários para poder concretizar uma determinada atividade num ambiente específico.

O CF facilita o estabelecimento de relações, de conhecimentos e desenvolvimento de competências necessárias para poder utilizar os recursos da comunidade e obter independência e autonomia para tomar as suas próprias decisões (Costa et al., 1996a).

O CF veio despertar para uma ideologia escolar ou ocupacional que procura criar uma alternativa que favoreça a autonomia e a qualidade de vida destes alunos (Rodrigues, 2001).

De modo a estruturar-se a ação educativa, Brown (1979, citado in Costa et al., 1996a), propõe uma estratégia que se desenvolve em seis fases:

Fase 1 – Delinear as áreas curriculares (casa, comunidade, escola, lazer e trabalho). A escolha dessas áreas projeta-se no direito que os alunos com DI têm em viver numa casa, de ir à escola, de conviver, de se divertirem, de utilizar os recursos da comunidade e de trabalhar. Numa perspetiva funcional, planificam-se os conteúdos essenciais a serem trabalhados, que permitam a preparação para uma vida o mais autónoma possível, com experiências diversificadas, atendendo as expectativas sociais e laborais da família.

Fase 2 – Delinear os ambientes em que a vida do aluno se desenrola e se espera que venha a desenrolar no futuro. Nesta fase devem analisar-se os contextos onde decorre a vida do aluno, caracterizando-se a família, a escola, a comunidade, as atividades de lazer que lhe podem interessar e o espaço laboral onde poderá preparar-se para uma vida ativa.

Fase 3 – Delinear e enumerar os subambientes em que o aluno funciona ou pode vir a funcionar. Baseando-se na caracterização efetuada na fase anterior, deve fazer-se uma descrição dos subambientes que compõem cada ambiente.

Fase 4 – Selecionar, em cada subambiente, as atividades que se pretendem que o aluno aprenda a realizar, a fim de se preparar para o futuro. Brown propõe onze critérios na seleção das atividades, a saber: aumentar o número de ambientes em que

a vida do aluno se desenrola; ser suscetível de ser aprendida num tempo razoável; ser adequada à sua idade cronológica; ser útil na vida adulta; contribuir para o alargamento dos espaços em que decorre a vida do aluno; promover a integração; ser uma atividade funcional; ter probabilidades de ser praticada com frequência; corresponder aos interesses do aluno; corresponder a expectativas e envolvimento dos pais; contribuir para o seu bem estar físico e para a socialização.

Fase 5 – Delinear as competências exigidas para a realização de cada atividade. Nesta fase, após se selecionarem as atividades, é necessário avaliar as competências que o aluno possui e que necessita para a concretização das tarefas. É preferível que o aluno realize parte da atividade do que não a realize, peça ajuda, se necessário, ao empregado da loja, por exemplo, do que levar o professor para o ajudar e deve-se tentar diminuir a diferença (de funcionamento) entre estes alunos e os seus pares.

Fase 6 – Elaborar e implementar as intervenções pedagógicas essenciais para a aprendizagem das competências delineadas. Após a seleção das atividades, deve-se avaliar as competências, planear o processo de ensino-aprendizagem, questionar como se vai ensinar, quem participa, onde decorre o ensino e como se avalia a aprendizagem.

Devemos salientar que o CF é um complemento aos conteúdos académicos, se os professores de ensino regular adotarem alguns procedimentos:

“...análise prévia dos conteúdos e materiais de ensino, no sentido da identificação dos que podem ser abordados numa ótica funcional; utilização de todas as oportunidades disponíveis para o ensino de tópicos de carácter básico e/ou de carácter prático e instrumental; relacionamento dos conteúdos curriculares com as experiências pessoais e com os conhecimentos do quotidiano dos alunos; recurso a uma abordagem integradora, centrada na análise de temas específicos e na interligação dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas” (Albuquerque, 2005, p. 94).

A utilização do CF permite que os alunos adquiram competências que permitam viver, de um modo mais autónomo e integrado em casa, na comunidade e, futuramente, no local de trabalho, preparando-os para uma contribuição útil na sociedade.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

4.1 – Enquadramento

Sendo a inclusão escolar, cada vez mais considerada pela nossa sociedade, como o espaço para a educação de todos os jovens e crianças, há que assumir um papel ativo no desenvolvimento da educação dos alunos com necessidades educativas especiais, de modo a dar resposta às suas principais dificuldades e desenvolver a sua autonomia.

A escola de hoje tem a obrigação de dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, pois deve ser encarada como uma estrutura social que promove a aprendizagem da vida, facilitando o desenvolvimento pessoal, e a capacidade de se relacionarem com os outros e interagirem com o meio.

Segundo Costa (2006), as escolas têm que reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos diferentes níveis de aprendizagem, garantindo a educação para todos, através de currículos adequados, de uma efetiva organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas e utilizando os recursos mais convenientes a cada situação específica. Tais alterações obrigam a “...proceder a uma reforma radical dos programas individuais, dos métodos educativos, dos locais utilizados para a aprendizagem e dos intervenientes no ensino” (Costa et al., 1996a, p. 31). Os currículos funcionais surgem como resposta a esta urgente mudança de respostas educativas aos alunos com deficiência intelectual. Estes alunos precisam de uma efetiva integração escolar que permita

“...reformular os Currículos de modo a que correspondam aos objetivos de autonomia e de integração social e laboral formulados, adequar as escolas a estes mesmos Currículos, flexibilizando o seu funcionamento, e, sobretudo formar os professores para que saibam avaliar os alunos numa perspetiva holística, elaborar os programas educativos que se adequem a cada um, não só na escola, mas igualmente fora do meio escolar, seja nas famílias, seja na comunidade” (Costa et al, 1996a, p. 74).

O desenvolvimento de currículos funcionais não é tarefa fácil, porque os professores e as escolas, não estão organizados de forma a trabalhar conteúdos curriculares que requeiram funcionalidade e que tenham em atenção os contextos de vida de cada

aluno. Esta falha pode ser motivada pela escassez de recursos humanos e materiais, por uma pobre interação com as famílias e por falta de formação dos professores.

A principal motivação deste estudo é poder de alguma forma, ajudar professores/educadores a contribuírem para o sucesso dos alunos. É preciso que todos os intervenientes nesse processo se sintam implicados, conheçam e tomem consciência das características dos alunos com DI, para que lhe seja proporcionada uma educação eficaz.

Face a isto, este trabalho pretende analisar Currículos Funcionais, quanto à sua organização, isto é, avaliar se são ou não elaborados de acordo com as características e estratégias a desenvolver na organização de um Currículo Funcional, defendidas pelo Professor Lou Brown, da Universidade do Estado de Wisconsin (Costa et al., 1996a).

Construímos uma grelha de análise ao currículo específico individual (Anexo 1), que pretende servir de orientação à análise dos currículos que constituem a nossa amostra e que poderá ser um ponto de partida para a elaboração e/ou avaliação de futuros currículos funcionais.

4.2 – Objetivos

Os objetivos evidenciam a intenção de um trabalho, isto é, coincidem com a finalidade do trabalho, “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Batista & Sousa, 2011, p. 26).

Assim sendo, traçámos três objetivos que pretendem orientar esta investigação:

- Analisar a estrutura de alguns currículos funcionais;
- Verificar se os currículos funcionais têm uma estrutura e conteúdos considerados funcionais;
- Construir uma grelha de análise aos Currículos Específicos Individuais.

4.3 - Opções Metodológicas

Em relação à metodologia utilizada na presente investigação, e tendo em conta o objetivo do estudo, optámos por uma metodologia de cariz qualitativo, recolhendo dados através da análise documental.

O modelo qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por ter como fonte direta de dados o ambiente natural, ou seja, os investigadores frequentam os locais de estudo porque as ações são melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural.

Na investigação qualitativa, estudam-se os fenómenos no seu contexto natural, tentando dar-lhes sentido, ou interpretando-os no âmbito dos significados que as pessoas lhe atribuem (Denzin & Lincoln, 2005). Para além de ser uma investigação descritiva onde o objetivo principal do investigador não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la a partir do seu contexto natural, onde as palavras, ao invés dos números, são a ferramenta utilizada pelo investigador para comunicar o que este apreendeu sobre o fenómeno (Merriam, 1998).

A pesquisa documental pareceu-nos ser a mais adequada a este estudo pois assume-se como uma procura, em documentos escritos ou informatizados, de informações necessárias. Segundo Pardal e Correia (1995), o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina.

Na análise documental convém fazer uma planificação minuciosa do procedimento, considerando o tempo disponível e o tempo requerido para a sua realização, após a avaliação do potencial dos documentos. Esta técnica pode ser utilizada várias vezes, analisando os documentos as vezes que forem necessárias, pois os dados são reais (Yin, 2003, citado in Nascimento, 2008).

4.4 - Caracterização da Amostra

A amostra é uma parcela selecionada do universo da população (Marconi & Lakatos, 1982). A escolha da amostra, como referem Quivy e Compenhoudt (2008), é feita em função dos objetivos da investigação.

A nossa amostra é uma amostra de conveniência, e é composta por nove currículos de uma escola. Segundo Batista e Sousa (2011), este tipo de amostra ocorre quando os elementos são selecionados por conveniência do investigador não havendo garantias de que a amostra seja representativa, pelo que os resultados só se aplicam a ela própria. “Pode ser usada com êxito em situações nas quais seja mais importante captar ideias gerais e identificar aspetos críticos do que propriamente a objetividade científica” (Batista & Sousa, 2011, p.77).

A amostra foi recolhida numa escola da área metropolitana da grande Lisboa e faz parte da rede escolar oficial do distrito de Lisboa. Este estabelecimento de ensino atende alunos do jardim de infância, 1º, 2º, 3º ciclo e secundário, onde se inclui um vasto núcleo de alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Os Programas Educativos Individuais recolhidos, para análise, contêm os nove currículos específicos individuais. Estes nove currículos foram elaborados para idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Dois dos currículos pertencem ao quarto ano de escolaridade, um pertence ao quinto ano de escolaridade, três pertencem ao sexto ano de escolaridade e três pertencem ao sétimo ano de escolaridade. Destes nove currículos, dois são do primeiro ciclo, quatro do segundo ciclo e três do terceiro ciclo.

4.5 - Procedimentos

Os procedimentos são um conjunto de operações que descrevem “...as atividades que um observador deve realizar para receber as impressões sensoriais, as quais indicam a existência de um conceito teórico...” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 143). Por isso, “...o investigador deverá definir que atividades ou operações devem ser realizadas para (...) recolher dados ou informações acerca dessa variável” (Batista & Sousa, 2011, p. 47). Este processo de operacionalização revela-se essencial porque é “...a especificação de como o investigador decide o que constitui exemplos dos conceitos que se pretendem examinar na investigação” (Potter, 1996, p. 258).

O nosso modelo de procedimentos seguiu algumas etapas que iremos explicitar a seguir.

Em primeiro lugar fizemos o pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento. Estabelecemos o contacto com a Equipa de Educação Especial do agrupamento. Procedemos ao levantamento do número de Currículos Funcionais elaborados pela escola. Contactámos os professores de Educação Especial para aferir a sua disponibilidade para o estudo. Recolhemos nove Programas Educativos Individuais. Procedemos à construção da grelha de análise do Currículo específico Individual. Realizámos a análise documental aos Programas Educativos Individuais.

A análise dos Programas educativos Individuais foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, que se define pela “...descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952, p.18). É objetiva porque exige uma definição precisa das categorias de análise, sistemática pois o conteúdo é analisado em relação a todas as categorias significativas e quantitativa na medida em que possibilita obter dados precisos e objetivos sobre a frequência de ocorrência das características do conteúdo (Coutinho, 2013).

A grelha de análise ao Currículo Específico Individual (Anexo 1) foi elaborada tendo em conta as investigações desenvolvidas nesta área (Brown, 1986, 1979, citado in Costa et al., 1996a). Foi organizada em duas partes fundamentais.

A primeira parte apresenta as características que distinguem os currículos funcionais de outro tipo de currículos. Os currículos funcionais têm por objetivo facilitar a aprendizagem de competências inerentes à participação do aluno em diferentes ambientes de vida. Como tal, tendem a preparar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, nas atividades de vida diária e de adaptação ocupacional para intervir de forma autónoma e independente nos ambientes, onde a sua vida se desenvolve. Os currículos funcionais surgem para dar resposta às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Estes alunos demoram mais tempo a adquirir as aprendizagens e esquecem-nas com facilidade, além de manifestarem dificuldade nas atividades de abstração, generalização e transferência

(Costa et al., 1996a). Perante estas referências é importante que o currículo elaborado tenha em conta características que permitam considerá-lo como um currículo de cariz funcional.

Assim a grelha (Anexo 1) é constituída, na primeira parte, pelas características fundamentais do currículo funcional, (Costa et al., 1996a):

- Individualidade;
- Adequação à idade cronológica;
- Equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação;
- Probabilidade de aquisição das competências em tempo útil;
- Probabilidade de participação em ambientes diferentes;
- Utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida;
- Praticabilidade em situações não escolares;
- Articulação com as expectativas dos pais e do aluno.

A segunda parte da grelha (Anexo 1) pretende servir de base a uma análise da estratégia utilizada para desenvolver conteúdos curriculares funcionais.

Na grelha surgem as áreas que o autor refere e os objetivos gerais de cada uma dessas áreas. São estes objetivos gerais que vamos analisar para saber se são referidos nos currículos.

Brown (1979, citado in Costa et al., 1996a) propõe seis fases sequenciais para desenvolver atividades funcionais no currículo do aluno. Na primeira enumeram-se as áreas curriculares em que por norma decorre a vida de todas as pessoas: a casa, a comunidade, a escola, a vida de recreação /lazer e o trabalho. Na segunda fase evidencia-se cada ambiente, cada área em que a vida do aluno se desenrola e se espera que venha a desenrolar no futuro, averiguando as características de cada uma. Na terceira fase divide-se cada área descrevendo o que se reveste de maior importância para o aluno, na área da casa, por exemplo, pode destacar-se o quarto, a sala, a casa de banho, a cozinha. Na quarta fase seleciona-se as atividades que o aluno pode realizar ou preparar-se para realizar no futuro, dentro de cada subdivisão feita às áreas curriculares. Na quinta fase restringem-se as competências que o aluno

deve dominar para realizar cada atividade. Na sexta fase faz-se referência à elaboração e implementação das intervenções pedagógicas essenciais à aprendizagem das competências necessárias à realização das atividades.

Optou-se por construir o documento em grelha por ser de fácil leitura e utilização, podendo introduzir os dados e ter noção dos resultados. A grelha pretende ser objetiva e prática.

Foram então considerados cinco contextos de realização das atividades (Costa et al., 1996b):

- A Casa;
- A Comunidade;
- A Escola;
- A Vida de Recreação/Lazer;
- O Trabalho.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5 - Apresentação e Discussão dos Resultados

Os nove currículos que constituem a nossa amostra foram analisados com base na grelha construída especificamente para o efeito (Anexo I). Os dados recolhidos são agora apresentados, seguindo a estrutura da grelha de análise.

1. Características globais do currículo específico individual

Iremos agora apresentar os resultados relativos a cada uma dessas características, comparativamente aos nove currículos analisados.

1.1 - A individualidade.

Para aferir da individualidade do currículo foram utilizados os seguintes critérios: a utilidade para o aluno (se promove a autonomia), se tem em conta o contexto familiar do aluno, se vai ao encontro do contexto social e se está adequado às expectativas presentes e futuras da família.

Dos nove currículos analisados todos foram elaborados de acordo com as características individuais dos alunos, face ao seu nível de funcionalidade.

Através da interpretação do programa educativo individual e das conversas informais com os professores que participaram na elaboração dos mesmos, foi possível concluir que os pais e encarregados de educação têm tido um papel ativo no acompanhamento dos alunos, estando presentes em reuniões e colaborando nas decisões a tomar em relação aos seus educandos. Revelaram as suas preocupações, opiniões perante o futuro dos filhos, esperando uma resposta eficiente por parte da escola. Participaram, quer na elaboração do currículo, quer no apoio à realização de atividades nos ambientes não escolares.

O próprio aluno foi escutado, pois foi o protagonista deste processo. O currículo reveste-se de atividades úteis e com significado para ele com o intuito de desenvolver a sua autonomia.

1.2 - Adequação à idade cronológica do aluno.

Para aferir da adequação do currículo à idade cronológica do aluno foram utilizados os seguintes critérios: se evita a infantilização (desenvolve competências adequadas à idade), se promove atividades com utilidade para alunos da mesma idade, se corresponde ao que a sociedade espera para estas idades e se contribui para promover a sua autonomia e autoestima.

Os nove currículos analisados estão de acordo com a idade cronológica dos alunos, ou seja, as atividades propostas poderiam ser realizadas por qualquer criança dentro desta faixa etária.

Nesta característica do currículo funcional foi importante ter em conta o critério da infantilização, apesar das dificuldades que os alunos apresentavam trabalharam em situações adequadas à sua idade cronológica. Foram estimulados para o seu crescimento pessoal e social, promovendo a sua autonomia e autoestima. As atividades contemplam situações, recursos e ajudas em conformidade com as idades dos alunos. Como exemplo, podemos referir que uma das formas de desenvolverem a autonomia foi proceder ao carregamento do cartão, para poderem utilizar no bar, no refeitório e na papelaria da escola. Neste caso os alunos desenvolvem a capacidade de leitura, de comunicação, de resolução de situações problemáticas simples, em atividades adequadas às suas necessidades e idade, porque neste contexto é importante que os alunos consigam utilizar os espaços que a escola lhe disponibiliza.

1.3 - Equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação.

Para aferir do equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação foram utilizados os seguintes critérios: se desenvolve atividades úteis para a comunidade, se promove atividades recreativas, desportivas ou culturais e se proporciona a sociabilidade e bem estar do aluno.

Esta característica só se encontrou em três dos nove currículos analisados, os restantes seis não contemplaram o equilíbrio entre as atividades funcionais e de

recreação, como revela o Gráfico1. Na maioria (seis) dos currículos analisados percebeu-se que grande parte do tempo letivo foi passado nas aulas com os colegas. Nesses seis currículos não foram previstas atividades mais lúdicas que tendem a promover a qualidade de vida dos alunos.

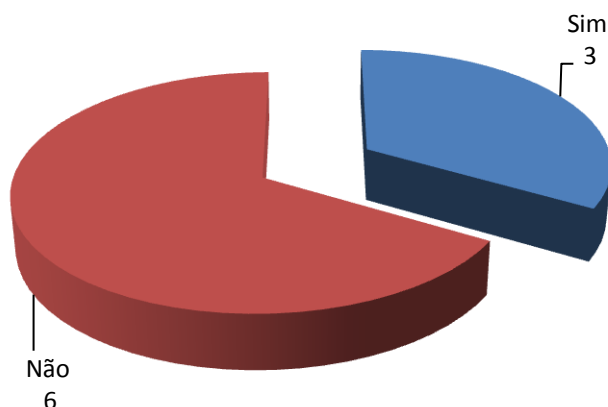


Gráfico 1 – Número de currículos que apresenta equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação.

A funcionalidade das atividades manifesta-se pela pertinência da sua execução, isto é, se os alunos não conseguirem desenvolver uma tarefa, alguém terá que a fazer por eles, porque é necessário que seja feita, é útil para o aluno e para a comunidade. Assim, as atividades funcionais são as que promovem a autonomia dos alunos, sendo o equilíbrio entre as atividades funcionais e as atividades que proporcionam a socialização, o bem estar, um ponto importante nos três currículos que previam essa harmonia de atividades. Os outros seis currículos analisados não foram dimensionados para a vertente recreativa das atividades, não conseguindo promover a sociabilização destes alunos, sendo um ponto negativo a apontar, pois não estimulam o convívio.

1.4 - Probabilidade de aquisição das competências em tempo útil.

Para aferir da probabilidade de aquisição das competências em tempo útil foram utilizados os seguintes critérios: se contribui para a aquisição de competências úteis

(estimula a autonomia, independência e tem importância pela frequência de utilização), se estimula a aprendizagem de atividades praticáveis e se possibilita a utilização das competências noutros contextos.

Todos os currículos analisados incluíam atividades que estimulavam a aquisição de competências durante a vigência do currículo.

Ao serem preparadas as atividades foram equacionadas quanto à sua funcionalidade, utilidade e possibilidade de utilização, perante estas características os currículos que analisámos permitiam que as atividades fossem fragmentadas, para que por fases os alunos conseguissem atingir o objetivo final da atividade. Assim sendo, estes currículos foram desenhados por forma a permitirem que os objetivos fossem alcançados, o que promove a autoestima dos alunos, uma vez que conseguem concluir as tarefas e adquirir competências úteis ao seu dia a dia.

1.5 - Probabilidade de participação em ambientes diferentes.

Para aferir da probabilidade de participação em ambientes diferentes foram utilizados os seguintes critérios: se promove competências que podem ser aplicadas fora do ambiente escolar, se concretiza essas competências sem recorrer à ajuda do professor e se faculta estratégias que possam ser aplicadas noutros ambientes.

A participação dos alunos em ambientes diferentes é visível em três dos currículos analisados, os restantes seis não fazem referência a outros ambientes além da escola, como se verifica no Gráfico 2. Os três currículos que evidenciam a variedade de ambientes preveem atividades de exploração da casa do aluno e da comunidade, a utilização de transportes públicos, deslocações na rua, com os devidos cuidados de segurança rodoviária.

Apenas três dos currículos previam atividades relacionadas com os diferentes ambientes em que os alunos se movimentavam, proporcionaram experiências reais, o que lhes permitiu desenvolver a autonomia e a independência dos alunos. Os outros seis centraram a participação dos alunos nas atividades letivas, frequentaram as disciplinas como os seus pares, beneficiando de apoio da educação especial e da

psicóloga da escola. Estes seis currículos não permitiram o desenvolvimento de atividades noutros contextos de vida dos alunos, apenas trabalhou as competências académicas. Sabendo que estes alunos têm dificuldade ao nível da generalização e transferência de aprendizagens, estes seis currículos não proporcionaram a participação em diferentes ambientes.

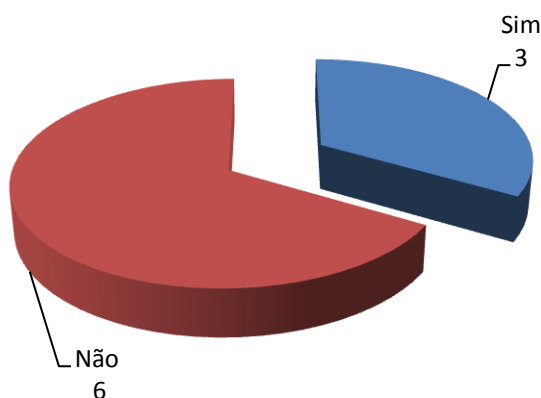


Gráfico 2 – Número de currículos com probabilidade de participação em ambientes diferentes.

1.6 - Utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida.

Para aferir da utilidade na vida adulta e a contribuição para a qualidade de vida foram utilizados os seguintes critérios: se proporciona atividades relacionadas com diferentes contextos, se a leitura é desenvolvida em ambientes diferentes (ex.: no ambiente doméstico, lendo rótulos de embalagens, recados), se a aritmética é desenvolvida em atividades práticas (ex.: na culinária, compras), se permite o desenvolvimento dessas atividades na sala de aula e se promove a independência e inserção na vida social.

Todos os currículos analisados incluíam atividades que se revelaram úteis para os alunos, contribuindo para a sua qualidade de vida, nomeadamente na aquisição de competências básicas à sua autonomia, tais como: saber os seus dados pessoais, orientar-se espacial e temporalmente, reconhecer palavras e sinais convencionais,

utilizar o dinheiro em situações funcionais, assim como, compreender atitudes sociais e comportamentais.

Esta característica capacita os alunos de estratégias que possam utilizar no ambiente familiar e na comunidade contribuindo para a inserção social. Treina competências que permitem desenvolver a autonomia do aluno e a sua independência na realização de atividades relacionadas com diferentes contextos de vida.

1.7 - Praticabilidade em situações não escolares.

Para aferir da praticabilidade em situações não escolares foram utilizados os seguintes critérios: se desenvolve competências que possam ser praticadas noutros contextos fora da escola, se proporciona aprendizagens que têm lugar em ambientes reais (casa, comunidade, trabalho) e se promove a colaboração de outros intervenientes que não os profissionais.

Em conformidade com os resultados observados na característica anterior, todos os currículos analisados permitiam que o aluno praticasse o que aprendeu na escola, com a família e na comunidade.

As atividades só tomam o verdadeiro sentido para os alunos, quando são realizadas em contextos reais e sem a ajuda dos profissionais que habitualmente trabalham com eles. Foi aqui que a família e a comunidade assumiram um papel importante no desenvolvimento das atividades realizadas na escola, passando a ser também espaços educativos privilegiados.

Trabalhando as competências básicas ao desenvolvimento da sua autonomia é no contacto com as tarefas domésticas, com as deslocações pela rua, com a necessidade de ir à frutaria ou comprar o jornal, que os alunos praticam o que aprenderam na escola e se precisarem de ajuda têm todos os intervenientes desses ambientes para os auxiliarem. São estas atividades que desenvolvem competências capazes de fomentar a autonomia e independência do aluno, tornando-o num membro ativo da sociedade e posteriormente preparando-o para desempenhar tarefas em situações laborais.

1.8 - Articulação com as expectativas dos pais e do aluno.

Para aferir da articulação com as expectativas dos pais e do aluno foram utilizados os seguintes critérios: se os pais colaboraram na elaboração do programa educativo individual, se referiram as competências que consideraram úteis para o seu educando e se o aluno referiu as áreas pelas quais sente mais interesse

Relativamente às expectativas dos pais e dos alunos verificámos que quatro dos currículos analisados se encontram em conformidade com o que os pais e o próprio aluno desejam. Os restantes cinco currículos não se enquadram dentro desta característica, como demonstra o Gráfico 3.

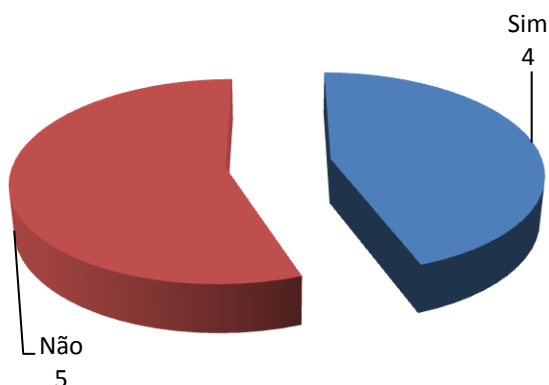


Gráfico 3 – Número de currículos que evidencia a articulação com as expectativas dos pais e do aluno.

Como podemos concluir da análise da característica relativa ao equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação, grande parte dos currículos não possibilita esta harmonia de atividades, ou seja não tem em conta as necessidades dos alunos de poderem desenvolver atividades de recreação que lhes proporcionem prazer e a possibilidade de sociabilizar com os seus pares, assim sendo as expectativas dos alunos e dos pais ficaram comprometidas. As atividades funcionais destes currículos também não foram previstas para poderem ser desenvolvidas em ambientes diferentes da escola, em contextos reais, como podemos concluir da análise da

característica que diz respeito à probabilidade de participação em ambientes diferentes.

2. Estratégia de desenvolvimento de conteúdos curriculares funcionais

A segunda parte da grelha de análise ao currículo específico individual analisa a estratégia de desenvolvimento dos conteúdos curriculares funcionais.

Apresentam-se os resultados relativamente a cada uma das áreas e objetivos, que permitem ao aluno agir de forma autónoma e independente.

Foram analisados nos currículos específicos individuais cinco contextos de realização de atividades (a casa, a comunidade, a escola, a recreação/lazer e o trabalho) e os respetivos objetivos gerais:

2.1 - Casa

Através da análise dos currículos podemos concluir que sete deles não fazem referência a esta área curricular, como revela a Tabela 1. Os dois primeiros objetivos explorados em todos os currículos dizem respeito à área comportamental, que todos os currículos contemplam e trabalham com o professor de educação especial, durante as aulas de apoio. Apenas um dos currículos apresentou a área da Casa estruturada e com a colaboração dos pais, pois essas aprendizagens foram operacionalizadas em casa com a participação dos pais e familiares próximos. Ainda se verificou que outro dos currículos, embora não faça referência à maioria dos objetivos desta área, trabalha os objetivos relacionados com a higiene e a alimentação.

O desenvolvimento de atividades neste contexto teve a preocupação de estimular a autonomia e independência do aluno, proporcionando aprendizagens em colaboração com a família no ambiente natural, ao ritmo do aluno e com as ajudas necessárias. Os restantes oito currículos, na sua maioria não permitiram desenvolver atividades para este contexto de vida, o que comprometeu a aquisição da autonomia e independência dos alunos.

Tabela 1 – Conteúdos curriculares desenvolvidos na área da Casa.

Casa	Sim	Não	Sem referência
Promove atitudes de autoestima, autoconfiança e afeto	9	0	0
Incentiva o estabelecimento de relações interpessoais adequadas	9	0	0
Proporciona o desenvolvimento de uma alimentação e postura adequadas	1	0	8
Desenvolve a capacidade de vestir, despir e cuidar da sua roupa	1	0	8
Estimula a aprendizagem de hábitos de higiene e arranjo pessoal	2	0	7
Perspetiva a participação em tarefas da vida doméstica	1	0	8
Capacita para a preparação de refeições e cuidados a ter com os alimentos	2	0	7
Contribui para a participação em casa, identificando palavras e símbolos	1	0	8
Contribui para a participação em casa, fazendo diferentes registos escritos	1	0	8
Contribui para a participação em casa, efetuando operações matemáticas	1	0	8

2.2 - Comunidade

Dos nove currículos, sete não fazem referência à área da Comunidade na aprendizagem de competências, como podemos ver na Tabela 2. O primeiro objetivo é desenvolvido na área comportamental por isso possível de se praticar em contextos diferentes, como é o caso da Comunidade. Dois dos currículos têm esta área bem desenvolvida verificando-se que elenca todos os objetivos gerais. Um dos currículos

debruça-se apenas sobre as deslocações na comunidade, identificando palavras e outros símbolos escritos.

A quase totalidade dos currículos ignora completamente este contexto de vida, não prevendo nenhuma atividade que permita desenvolver competências nesta área curricular. Estes sete currículos revelaram-se muito incompletos na dinamização de atividades em diferentes contextos, o que mais uma vez, nos leva a considerar que é uma falha com consequências graves, pois os alunos não desenvolvem as suas aprendizagens em contextos reais, com a ajuda de outros profissionais.

Tabela 2 – Conteúdos curriculares desenvolvidos na área da Comunidade.

Comunidade	Sim	Não	Sem referência
Estimula o estabelecimento de relações interpessoais e sociais adequadas	9	0	0
Promove as deslocações na comunidade identificando palavras e símbolos escritos	3	0	6
Promove as deslocações na comunidade fazendo diferentes registos escritos	2	0	7
Promove as deslocações na comunidade efetuando as operações matemáticas necessárias	2	0	7
Perspetiva a participação como consumidor de bens e serviços, identificando palavras e outros símbolos escritos	2	0	7
Capacita para funcionar como consumidor de bens e serviços fazendo registos escritos	2	0	7
Capacita para funcionar como consumidor de bens e serviços, efetuando as operações matemáticas necessárias	2	0	7
Desenvolve a capacidade de agir como cidadão responsável	2	0	7

2.3 - Escola

A área da Escola é a mais desenvolvida nos currículos analisados, como demonstra a Tabela 3, é o espaço onde as aprendizagens se fazem em contexto real, com a ajuda do professor de educação especial, nos tempos destinados ao apoio personalizado. Os dois currículos que revelaram que os alunos não participam nas atividades de modo independente e eficiente correspondem a alunos que ainda precisam da ajuda constante do adulto.

Tabela 3 – Conteúdos curriculares desenvolvidos na área da Escola.

Escola	Sim	Não	Sem referência
Incentiva o estabelecimento de relações interpessoais adequadas	9	0	0
Perspetiva a participação nas atividades escolares de modo independente e eficiente	7	2	0
Contribui para a identificação de palavras e outros símbolos escritos	9	0	0
Proporciona o desenvolvimento de diversas tarefas escritas	9	0	0
Desenvolve a capacidade de resolver operações matemáticas necessárias	9	0	0

2.4 Recreação/Lazer

A área de Recreação/Lazer também não é desenvolvida em seis destes nove currículos, visível na Tabela 4. Apenas dois dos currículos reúnem atividades que propiciam os espaços de lazer aos alunos. Um dos currículos prevê o objetivo da participação em atividades de lazer com satisfação, mas o aluno ainda não o faz de forma independente do adulto.

Este contexto promove atitudes de sociabilização e convívio com os colegas, desenvolve a capacidade de escolher o que mais satisfaz o aluno, em termos de realização pessoal, revelando-se por isso uma área curricular importante no desenvolvimento do bem estar do aluno, ajudando a praticar a sua autonomia e a sua independência. O fraco desenvolvimento desta área não permite que o aluno se habitue a fazer escolhas capazes de lhe proporcionar prazer e satisfação.

Tabela 4 – Conteúdos curriculares desenvolvidos na área de Recreação/Lazer.

Recreação/lazer	Sim	Não	Sem referência
Promove a participação em atividades de lazer	3	0	6
Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, identificando palavras e outros símbolos escritos	2	0	7
Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, fazendo os seus registos escritos	2	0	7
Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, efetuando as operações matemáticas necessárias	2	0	7

2.5 - Trabalho

A área do Trabalho é a menos desenvolvida nestes nove currículos. Apenas um currículo pressupõe atividades que vão ao encontro dos objetivos gerais, mas não faz referência se o aluno desempenha tarefas escritas ou se efetua as operações matemáticas necessárias, como se verifica na Tabela 5.

As áreas curriculares da Casa e da Comunidade são pouco desenvolvidas nestes currículos, não contribuindo para aumentar a sua capacidade de atuação quer em casa quer na comunidade.

A área da Escola serve de base a todas as outras, porque é aí que se iniciam as competências a desenvolver e praticar em situações reais desenvolvendo-se a

autonomia e espírito de cooperação. Sendo na escola que os alunos desenvolvem grande parte das atividades é natural que esta seja a área mais estimulada.

Tabela 5 – Conteúdos curriculares desenvolvidos na área do Trabalho.

Trabalho	Sim	Não	Sem referência
Estimula a aprendizagem de comportamentos sociais adequados	1	0	8
Perspetiva a participação em atividades laborais de forma independente e eficiente	1	0	8
Capacita para a identificação de palavras e outros símbolos escritos	1	0	8
Desenvolve a capacidade de cumprir tarefas escritas	0	0	9
Capacita para a resolução das operações matemáticas necessárias	0	0	9

A área de Recreação/Lazer é a que ajuda a promover a socialização, porque os alunos se relacionam com os seus pares e podem beneficiar de momentos de prazer, ocupando os seus tempos livres como melhor entenderem, apesar disso é uma área pouco desenvolvida nestes currículos.

Embora a área do Trabalho deva ser desenvolvida desde cedo, quer em termos de atitudes e comportamentos, independentemente das competências profissionais que venha a adquirir para desenvolver as tarefas em meio laboral, não está a ser contemplada em oito destes currículos.

A Escola é a área curricular cujas competências são mais reforçadas, como evidencia o Gráfico 4. Todas as outras áreas são ainda pouco desenvolvidas, apesar da sua importância para a promoção da autonomia destes alunos e da sua posterior integração na sociedade.

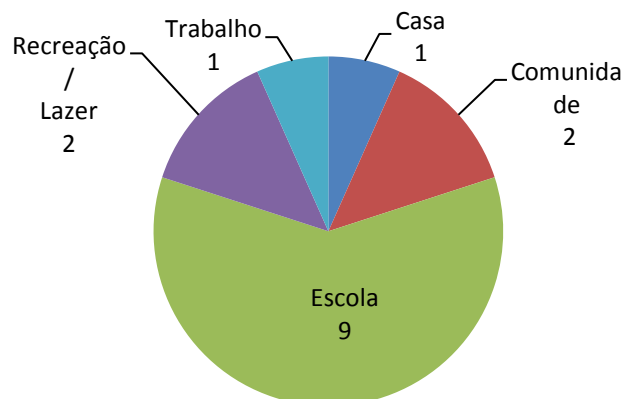


Gráfico 4 – Áreas curriculares desenvolvidas nos currículos.

Dos nove currículos analisados podemos concluir que apenas um contemplou todos os contextos de vida do aluno. Apresenta atividades capazes de desenvolver os objetivos gerais de cada área curricular, promove a diversidade de contextos e permite que os alunos possam atuar em diferentes situações do quotidiano, com diferentes ajudas, quer de profissionais, quer de intervenientes da comunidade. Este currículo foi desenhado de forma a desenvolver a autonomia e independência necessária, não só no presente, mas num futuro próximo do aluno, preparando-o progressivamente para se tornar membro ativo da comunidade.

O desenvolvimento destas cinco áreas curriculares deve respeitar os contextos onde a vida do aluno se desenvolve, ou se pensa que venha a desenvolver, tornando-se importante por isso, promover o equilíbrio entre estas áreas. Brown (1979, citado in Costa et al., 1996a) refere que a seleção destas áreas está relacionada com o direito que as pessoas com deficiência intelectual têm de viver numa casa, de ir à escola, de conviver, de se cultivar, de se distrair, de utilizar os serviços e recursos da comunidade e de trabalhar. Assim sendo, as aprendizagens nestes cinco contextos de vida são aquelas que permitem que o aluno com deficiência intelectual se prepare para uma vida com autonomia e independência promovendo a qualidade de vida.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 – Considerações Finais

Ao longo deste trabalho procuramos analisar as características do currículo funcional, para verificar se estes estão a ser construídos de acordo com os critérios referidos na literatura.

O objetivo deste trabalho foi construir uma grelha que permitisse verificar se as características dos currículos funcionais estavam a ser respeitadas. Esta grelha de análise num primeiro momento analisa as características, mas pretende ser uma ajuda também na elaboração e avaliação dos currículos funcionais, selecionando as características e os conteúdos curriculares de cada contexto de vida dos alunos.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a generalidade dos currículos funcionais analisados não foi elaborada de acordo com as características que os tornam realmente funcionais. Encontrámos currículos que não respeitam o equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação, currículos que não possibilitam o treino das aprendizagens em contextos reais e currículos que não estão articulados com as expectativas dos pais e dos alunos. Além das características que não são tidas em conta, também os diversos contextos onde a vida do aluno se insere, ou possa vir a inserir não estão salvaguardados. A Escola é a única área curricular desenvolvida por todos os currículos analisados, sendo que a Casa, a Comunidade, as atividades de Recreação/Lazer e o Trabalho, são áreas pouco desenvolvidas apesar do seu peso na aquisição da autonomia necessária à vida independente destes alunos.

Considerando que os alunos com deficiência intelectual apresentam limitações no funcionamento intelectual, na capacidade adaptativa, competências sociais, na autonomia, no funcionamento académico e nos comportamentos comunitários, os currículos funcionais são a ponte que lhes permite alcançar uma vida autónoma.

O elevado número de alunos por professor, um reduzido número de horas para prestar apoio, a falta de recursos materiais e humanos indispensáveis à realização de algumas atividades, são alguns dos motivos que podem não permitir que o currículo consiga dar resposta às expectativas dos pais e dos próprios alunos, podendo ser esta uma possível explicação para a falta de ambição na elaboração destes currículos.

A vantagem deste estudo foi o desenvolvimento de uma ferramenta de trabalho que pode ajudar os docentes, a elaborar, analisar ou avaliar currículos funcionais, contribuindo para melhorar as respostas educativas que possam ser dadas a estes alunos. A elaboração de um efetivo currículo funcional, adequado a cada aluno permite desenvolver a autonomia, a independência e conseqüentemente proporcionar a inserção na sociedade, capacitando o aluno para agir em casa, na comunidade, na escola, a conviver, a aproveitar os momentos de prazer e a preparar-se para desenvolver uma atividade profissional.

Podemos considerar que uma das limitações deste estudo foi a amostra, uma vez que era muito reduzida, apenas foram analisados nove currículos específicos individuais. Como o objetivo do estudo era construir uma grelha que permitisse analisar os currículos funcionais, o que nos interessou foi analisar o conteúdo dos currículos e não tanto o número de currículos. A nossa intenção não foi generalizar os resultados obtidos, mas sim poder construir a grelha para analisar os currículos. Estes nove currículos dão a entender que há alguma dificuldade por parte dos docentes em elaborar os currículos funcionais. Esta dificuldade apurada pode ser o resultado da falta de conhecimentos sobre este tipo de currículos ou decorrente da falta de recursos vários. Face a isto poderemos estar perante uma intencionalidade na elaboração do currículo, decorrente da dificuldade de execução.

Um fraco investimento nos currículos funcionais prejudica os alunos que deles beneficiam, na medida em que o seu principal objetivo não é atingido. Os currículos funcionais baseiam-se no princípio de que as pessoas com deficiência intelectual têm o direito a usufruir de uma vida com qualidade. Esta qualidade de vida reflete-se na aquisição de competências que lhes permitam adquirir autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral. Para se atingir esse fim é necessário que desde cedo, na escola, se adotem orientações educativas que desenvolvam competências nesse sentido.

Os alunos com deficiência intelectual demoram mais tempo na aprendizagem das competências, por isso é importante seleccionar criteriosamente o que se vai ensinar, para não se cair no erro de trabalhar competências que depois não vão utilizar. Estes

alunos esquecem facilmente o que aprendem, logo é fundamental praticar com frequência e ao longo da vida. Revelam grandes dificuldades na realização de operações de abstração, generalização e transferência, portanto é essencial que se utilizem como espaços de aprendizagem contextos reais, para aplicar os conhecimentos na prática.

Só respeitando estes critérios se consegue promover a autonomia e a independência que estas crianças precisam para conseguirem fazer parte ativa da família da comunidade e do trabalho.

As implicações do estudo dizem respeito à grelha de análise ao currículo específico individual que ajuda a aferir da funcionalidade do currículo e conseqüentemente apoia a construção e avaliação do mesmo. Por outro lado é evidente a necessidade de formação no âmbito dos currículos funcionais, para capacitar os docentes e restantes intervenientes educativos a preparar currículos efetivamente funcionais, capazes de proporcionar uma vida de qualidade aos alunos.

A pesquisa efetuada mostrou-nos que existem pouco estudos sobre currículos funcionais, por isso consideramos que seria importante a realização de trabalhos nesta área, que permitam compreender como é que os docentes equacionam, planeiam, põem em prática e avaliam estes currículos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Ainscow, M. (1997). Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. In P. Arnáiz, & R. Haro (Eds), *Los años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp.509-519). Murcia: Universidad de Murcia.
- Albuquerque, C. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Albuquerque, C. (2005). Deficiência mental ligeira: Funcionalidade e transição para a vida pós-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-110.
- Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas do Comportamento*. Amadora: MCGraw-Hill.
- Alves, F., Faria, G., Mota, S., & Silva, S. (2008). TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades* 22, 25-27.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5 Development*. Obtido em 3 de setembro de 2013, de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Arnáiz, P., & Ortiz, C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. In A. Sánchez, & J. Torres (Eds), *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y Profesional* (pp.191-207). Murcia: Pirámide.
- Associação Americana para o Atraso Mental (1992). *Mental Retardation: definition, classification and systems of support*. 9th ed .Washington: AAMR.
- Bairrão, J. , Felgueiras, I. , Fontes, P. , Pereira, F. , Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Batista, C., & Sousa, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Factor.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008). Deficiente Intelectual: Terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades* 22, 4-9.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glence: Free Press.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão-da educação à sociedade* (117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M., & Ainscow, M. (2006). Special issue - Inclusive education ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education XXI*, 3.
- Conferência de Jomtien (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Obtido em 30 de setembro de 2013, de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais-Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Costa, A. (2006). *Currículo funcional no contexto da educação inclusiva*. Obtido em 15 de maio de 2013, de http://redeinclusao:web.ua.pt/files/fl_46.pdf
- Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Fino, M. (1996a). *Currículos Funcionais: Sua caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Fino, M. (1996b). *Currículos Funcionais: Instrumentos para desenvolvimento e aplicação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A., & Rodrigues, D. (1999). Special education in portugal. *European Journal of Special Needs Education*, 70-89.

- Coutinho, C. (s.d.). *O que é a análise de conteúdo?* Obtido em 9 de setembro de 2013, de <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+conte%C3%BAdo%3F>
- Couto, M. (2001). *O gato e o escuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cunha, M. I., & Costa, C. (2007). Comportamentos (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental. *Cadernos de Estudo* 5, 59-70.
- Declaración de Madrid. (2002). *Non discriminación mais acción positiva igual a inclusión social*. Obtido em 6 de julho de 2013, de <http://www.unidavi.edu.br/?pagina=FILE&id=69510>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook & Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Ferreira, S. (2012). *Transição Para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicossoma.
- Fonseca, V. (1999). *Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Forest, M. (1987). *More education / integration*. Toronto: The G. Allan Rocher Institute.
- Formosinho, J. (1996). *A contextualização do modelo curricular*. Porto: Porto Editora.
- Franco, V. (2011). A Inclusão começa em casa. In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva - dos conceitos às práticas de formação* (pp.157-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação* , 1, 5-20.
- González, M. C. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia, *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hegarty, S. (1986). Algunas consideraciones al proyecto inglés de la integración escolar de los niños disminuidos, en ntegración en EGB: Una nueva escuela. Fundación Banco Exterior. Madrid.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas regulares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Leland, H. (1983). Adaptive behaviour scales. In J. Matson, & J. Mulick, *Handbook of mental retardation* (pp.215-225). New York: Pergamon Press Inc.
- Lerner, J. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Princeton.
- Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., & Stark, J. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (9th ed.)*. Washington, DC: AAMR.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manjón, D.G, Gil, J., & Garrido, A. (1993). Adaptações Curriculares. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp.53-82). Lisboa: Dinalivro.
- Marconi, & Lakatos. (1982). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, C. (2012). *Estórias de Portugal contadas a crianças com DID-estudo de caso*. Tese de mestrado não publicada apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Martins, M. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Lisboa: SNRIPD.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na conceção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 51-55.
- Nascimento, A. (2008). *Liga portuguesa dos deficientes motores: de instituição de educação especial e reabilitação a centro de recursos; De centro de recursos a Fundação. Estudo de caso de uma organização*. Tese de mestrado não publicada apresentada à Universidade do Minho.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.
- OMS. (1980). *Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.

- OMS. (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investiação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, F. (2008). *Educação Especial-Manual de apoio à prática*. Mem Martins: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, M., & Vieira, F. (1996). *Se houvera quem me ensinara...a educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Potter, W. (1996). *An Analysis of Thinking and Research About Qualitative Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Quivy, R., & Compenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J., & Peixoto, L. (1999). *A deficiência mental: Causas, características, intervenção*. Braga: Edições APPACDM.
- Ribeiro, C. (4 de julho de 2008). *Estudo Comparativo entre Crianças com deficiência Mental e sem deficiência Mental, no Âmbito do Desenvolvimento Motor*. Obtido em 5 de agosto de 2013, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0434.pdf>
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues, *Educação e diferença-valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão-Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade* (pp.151-166). Porto: Porto Editora.
- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGrawHill.

- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Simeonsson, R. (1994). Toward an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. (. Simeonsson, *Risk, resilience et prevention. promoting the well-being of all children* (pp.13-31). Baltimore: P.H. Brookes.
- Suplino, M. (2005). *Currículo Funcional Natural - Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Unesco. (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: Unesco.
- Verdugo, M. A., & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº319/1991 **D.R. 1ª Série** Nº 193 (91-08-23).

Decreto-Lei nº3/2008 **D.R. 1ª Série** Nº 4 (08-01-07).

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº46/1986 **D. R. 1ª Série** Nº 237 (86-10-14).

ANEXOS

Anexo 1

Grelha de Análise ao Currículo Específico Individual

Nome do aluno: _____

Ano de escolaridade: _____ Idade: _____

1. Analise o Currículo Específico Individual e identifique a presença das características abaixo elencadas, considerando os critérios descritos na folha de apoio ao preenchimento.

Currículo Funcional			
Características	Sim	Não	Sem referência
• Individualidade			
• Adequação à idade cronológica			
• Equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação			
• Probabilidade de aquisição das competências em tempo útil			
• Probabilidade de participação em ambientes diferentes			
• Utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida			
• Praticabilidade em situações não escolares			
• Articulação com as expectativas dos pais e do aluno			

2. Para cada contexto identifique a presença dos conteúdos e verifique se apresentam as condições abaixo descritas.

Estratégia para desenvolver conteúdos curriculares funcionais			
Casa	Sim	Não	Sem referência
- Promove atitudes de autoestima, autoconfiança e afeto			
- Incentiva o estabelecimento de relações interpessoais adequadas			
- Proporciona o desenvolvimento de uma alimentação e postura adequadas			
- Desenvolve a capacidade de vestir, despir e cuidar da sua roupa			
- Estimula a aprendizagem de hábitos de higiene e arranjo pessoal			
- Perspetiva a participação em tarefas da vida doméstica			
- Capacita para a preparação de refeições e cuidados a ter com os alimentos			
- Contribui para a participação em casa, identificando palavras e símbolos			
- Contribui para a participação em casa, fazendo diferentes registos escritos			
- Contribui para a participação em casa, efetuando operações matemáticas			
Comunidade	Sim	Não	Sem referência
- Estimula o estabelecimento de relações interpessoais e			

sociais adequadas			
- Promove as deslocações na comunidade identificando palavras e símbolos escritos			
- Promove as deslocações na comunidade fazendo diferentes registos escritos			
- Promove as deslocações na comunidade efetuando as operações matemáticas necessárias			
- Perspetiva a participação como consumidor de bens e de serviços, identificando palavras e outros símbolos escritos			
- Capacita para funcionar como consumidor de bens e serviços fazendo registos escritos			
- Capacita para funcionar como consumidor de bens e serviços, efetuando as operações matemáticas necessárias			
- Desenvolve a capacidade de agir como cidadão responsável			
Escola	Sim	Não	Sem referência
- Incentiva o estabelecimento de relações interpessoais adequadas			
- Perspetiva a participação nas atividades escolares de modo independente e eficiente			
- Contribui para a identificação de palavras e outros símbolos escritos			
- Proporciona o desenvolvimento de diversas tarefas escritas			
- Desenvolve a capacidade de resolver operações matemáticas necessárias			
Recreação/lazer	Sim	Não	Sem referência
- Promove a participação em atividades de lazer			
- Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, identificando palavras e outros símbolos escritos			
- Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, fazendo os seus registos escritos			
- Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, efetuando as operações matemáticas necessárias			
Trabalho	Sim	Não	Sem referência
- Estimula a aprendizagem de comportamentos sociais adequados			
- Perspetiva a participação em atividades laborais de forma independente e eficiente			
- Capacita para a identificação de palavras e outros símbolos escritos			
- Desenvolve a capacidade de cumprir tarefas escritas			
- Capacita para a resolução das operações matemáticas necessárias			

Crítérios de apoio à verificação das características dos currículos funcionais	
Individualidade	Utilidade para o aluno (promove a autonomia)
	Tem em conta o contexto familiar do aluno
	Vai ao encontro do contexto social
	Adequa-se às expectativas presentes e futuras da família
Adequação à Idade Cronológica	Evita a infantilização (desenvolve competências adequadas à idade)
	Promove atividades com utilidade para alunos da mesma idade
	Corresponde ao que a sociedade espera para estas idades
	Contribui para promover a sua autonomia e autoestima
Equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação	Desenvolve atividades úteis para a comunidade
	Promove atividades recreativas, desportivas ou culturais
	Proporciona a sociabilidade e bem estar do aluno
Probabilidade de aquisição em tempo útil (duração do currículo)	Contribui para a aquisição de competências úteis (estimula a autonomia, independência e tem importância pela frequência de utilização)
	Estimula a aprendizagem de atividades praticáveis
	Possibilita a utilização das competências noutros contextos
Probabilidade de participação em ambientes diferentes	Promove competências que podem ser aplicadas fora do ambiente escolar
	Concretiza essas competências sem recorrer à ajuda do professor
	Faculta estratégias que possam ser aplicadas noutros ambientes
Utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida	Proporciona atividades relacionadas com diferentes contextos
	A leitura é desenvolvida em ambientes diferentes (ex.: no ambiente doméstico, lendo rótulos de embalagens, recados)
	A aritmética é desenvolvida em atividades práticas (ex.: na culinária, compras)
	Permite o desenvolvimento dessas atividades na sala de aula
	Promove a independência e inserção na vida social
Praticabilidade em situações não escolares	Desenvolve competências que possam ser praticadas noutros contextos fora da escola
	Proporciona aprendizagens que têm lugar em ambientes reais (casa, comunidade, trabalho)
	Promove a colaboração de outros intervenientes que não os profissionais
Articulação com as expectativas dos pais e do aluno	Os pais colaboraram na elaboração do PEI
	Referiram as competências que consideraram úteis para o seu educando
	O aluno referiu as áreas pelas quais sente mais interesse

