



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Academia de Jovens com
Necessidades Educativas Especiais:
Espaço de integração de Todo o cidadão

Relatório de estágio
apresentado para a obtenção do grau de
Mestre em Educação e Comunicação Multimédia

Acácio da Cruz Pires
Orientador: Professor Especialista José Soares

Outubro 2013

Resumo:

Este relatório é uma proposta, que resulta de um estudo sobre a inclusão social e o seu percurso histórico, para melhor corresponder à expectativa do projeto da Academia de Jovens com Necessidades Educativas Especiais.

A Academia de Jovens com Necessidades Educativas Especiais, espaço de integração de todo o cidadão, propõe criar um impacto e, ao mesmo tempo, criar um retorno para os estudantes do Ensino Superior na sua interação com os jovens com Necessidades Educativas Especiais (Trissomia 21, T21). A interação entre esses jovens com T21 e os estudantes do Ensino Superior tem por objetivo incluir, interagir e estimular num espaço de ocupação lúdica, técnica, pedagógica e científica, no enquadramento do mundo do saber, ponto principal de toda a Academia.

Contudo, a Academia deverá servir de alicerce para construir um projeto de continuidade onde a contribuição de todos será imprescindível e ao mesmo tempo um espaço de integração.

Palavras-chave: Academia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

The Youth with Special Educational Needs Academy, an integration space for all citizens.

Abstract:

This report is a proposal, which results from a study on social inclusion and its historical course, to better match the expectation of the Youth with Special Educational Needs Academy project.

The Youth with Special Educational Needs Academy, an integration space for all citizens, proposes to make an impact and, at the same time, to be a return for University Students that interact with young people with Special Educational Needs (Trisomy 21, T21).

The interaction between these young people with trisomy and university students aims to include, interact and stimulate the first on a playful, technical, educational and scientific space, framed in a world of knowledge, main point of the whole Academy Project.

However, the Academy should serve as a foundation to build a continuity project where everyone's contribution is indispensable and, at the same time, an area of integration.

Keywords: Academy, Inclusion and Special Educational Needs

ÍNDICE

Introdução.....	7
CAPÍTULO I. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS EM PORTUGAL.....	9
1.1- Caracterização	9
1.1.1 Perspectiva Geral	9
1.1.2- Perspectiva Específica.....	11
1.1.2.1- Da Exclusão à Segregação.....	12
1.1.2.2- Da Segregação à Integração	13
1.1.2.3- Da integração à Inclusão	18
1.1.2.4 Inclusão educativa e Educação inclusiva.....	20
1.2- Trissomia 21	24
1.3- Associações de Apoio em Portugal.....	28
1.3.1 CRIAL - Centro de Recuperação Infantil de Almeirim	28
1.3.2 Pró- Inclusão.....	30
1.4- As academias de verão existentes no país.....	32
1.5- O papel da religião cristã na inclusão de jovens portadores de necessidades educativas especiais.	33
CAPÍTULO II. PROJETO ACADEMIA NEE: ESPAÇO DE INTERVENÇÃO/EVOLUÇÃO	37
2.1- Características de um modelo localizado na ESES	37
2.2- Resultados obtidos na 1ª experiência.....	39
CAPÍTULO III. METODOLOGIA DO PROJETO TECNOLÓGICO: ACADEMIA NEE PARA 2014.	41
3.1- Eixos orientadores.....	41
3.2 Caracterização, objetivos, atividades a desenvolver	42
3.2.1- Entrevista.....	42

3.2.2-Análise das respostas:.....	43
3.3-Propostas para uma Nova Academia.....	55
CONCLUSÃO	57
BIBLIOGRAFIA	61
WEBGRAFIA.....	67
Anexos.....	69
Anexo 1	70
Guião de Entrevista: Academia Politécnica de Verão (APV) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES)	70
QUESTÕES.....	70
1. Entrevista de Tânia Caneira	71
2. Entrevista de Cristina Novo.....	72
3. Entrevista de Maurício Dias	73
4. Entrevista de Rosa oliveira.....	74
5. Entrevista de Elisabete Linhares	75
6. Entrevista de Valter Gouveia.....	75
7. Entrevista de Ana da Silva.....	76
Anexos 2: O papel da religião cristã na inclusão de jovens portadores de necessidades educativas especiais.....	80
Entrevista com Alice Caldeira Cabral, secretária do Serviço Pastoral Social da Conferência Episcopal Portuguesa	80
Anexos 3: Guião de Entrevista para jovem participante.....	84
QUESTÕES	84
1. Entrevista de Marco Alexandre Freitas Caetano	84
2. Pai do Marco	85
Anexo 4: Novo Logo Tipo	86

Siglas

APV	-----	Academia Politécnica de Verão
ESES	-----	Escola Superior de Educação de Santarém
FCT	-----	Fundação para Ciência e Tecnologia
IPS	-----	Instituto Politécnico de Santarém
NEE	-----	Necessidade Educativa Especiais
DCM	-----	Domínio Cognitivo e Motor
T21	-----	Trissomia 21
UC	-----	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O atual trabalho pretende mostrar a relevância e a necessidade da educação especial. Trata-se de um estudo sobre as condições teóricas indispensáveis para a colocação de estudantes com necessidades “especiais” no âmbito da vida académica.

Pretende-se por isso, analisar os resultados da primeira Academia de Verão na ESES, conhecer outros processos de integração e reformular as atividades propostas para que possam ser modelo de integração em qualquer Academia.

Para isso vamos examinar alguns conceitos prévios, como aqueles da “inclusão/exclusão” social, *condictio sine qua non* para o exercício legítimo de instrumentos jurídico-pedagógicos que corroborem a presença de estudantes com tais necessidades.

Assim, a questão principal deste trabalho é como criar um espaço de integração de Todo o cidadão.

Neste sentido, estruturou-se este trabalho, em três etapas.

O primeiro capítulo aborda os aspetos da necessidade educativa especial. Percebeu-se durante as pesquisas a existência de duas correntes de abordagem neste campo: uma de âmbito mais geral, englobando muitas formas de inclusão social, outra mais específica, visando a inserção de sujeitos com necessidades educativas especiais bem definidas.

Começaremos pela caracterização no âmbito geral, que assegura a todos os cidadãos a necessidade educativa¹.

¹ CORREIA, Luis Miranda, O conceito de Necessidades Educativas Especiais. In: http://www.educare.pt/NEDESP/N_palavra.asp?fich=NED_20031127_3312; _____. *O conceito de inclusão dentro do espírito da escola contemporânea*, 20.12.2005. In: http://www.educare.pt/NEDESP/N_artigosnees.asp?fich=NED_20050323_2642 ; _____. *Problematização das dificuldades educativas especiais*. *Análise Psicológica* (2004): 396-376; RODRIGUES, David. *Dimensões da Educação Inclusiva*. In: *Jornal a Página da Educação*, ano 14, nº 141, Janeiro 2005, p. 28. ZÊZERE, Paula. *A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades*. *Análise*

Contudo, a nossa preocupação voltar-se-á para o aprofundamento da educação especial, focando em particular, a pesquisa sobre os marcos teóricos das ações educativas específicas².

Apresentar-se-á as associações que têm desenvolvido trabalhos e pesquisas voltadas a esta área específica das necessidades especiais em educação³. Falar-se-á na contribuição de associações eclesiais no incentivo ao respeito pela dignidade humana traduzido no âmbito de iniciativas socioeducativas.

No segundo capítulo analisar-se-á a experiencia desenvolvida na ESES no ano 2012/2013 designada Academia Politécnica de Verão.

Por fim, reformular-se-á a estrutura já criada e procurar-se-á criar um modelo teórico/prático que permita melhorar e potenciar a integração em qualquer ambiente do ensino superior para estes cidadãos.

Psicológica (2002), 3 (XX): 401-406. In: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312002000300014&script=sci_arttext

SERRA, Helena. *Paradigmas da inclusão no contexto mundial*. Revista Saber (e) Educar N.º 10 (2005). In: <http://repositorio.esep.pt/handle/10000/27>;

² Destacamos entre outros excelentes estudos aquele de SILVA, Maria Odete Emygdio da *Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153. In: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>; PAVÃO, S. L. Et alii. *Efeito da orientação domiciliar no desempenho funcional de crianças com necessidades especiais*. Motricidade 2011, vol. 7, n. 1, pp. 21-29. In: <http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/117/0>; MERSELIAN, Kátia Tavares et VITALIANO, Celia Regina. *Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos*. Revista Lusófona de Educação, 19, 85-101. In: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000300006&script=sci_abstract; AZENHA, Margarida Rita de Jesus; RODRIGUES, Sandra Maria Antunes e GALVAO, Dulce Maria Pereira Garcia. *Bullying e a criança com doença crónica*. Rev. Enf. Ref. [online]. 2012, vol.serIII, n.6, pp. 45-53. In: <http://dx.doi.org/10.12707/RIII1178> ; SIMOES, Celeste; MATOS, Margarida Gaspar de; FERREIRA, Mafalda e TOME, Gina. *Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência*. Psic., Saúde & Doenças [online]. 2010, vol.11, n.1, pp. 101-119.

CAPÍTULO I. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS EM PORTUGAL

1.1- Caracterização

1.1.1 Perspectiva Geral

Nesta primeira parte desejamos abordar a necessidade educativa especial e, para isso, trataremos das questões referentes à inclusão social do ponto de vista amplo, geral.

Na abordagem mais ampla da inclusão, segundo Rodrigues, (2005, 28) deve-se entender a acessibilidade dos cidadãos como um todo, de modo irrestrito: “A Inclusão Essencial é a dimensão que assegura, a todos os cidadãos de uma dada sociedade, o acesso e participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços”.

Tanto o homem como a mulher, independentemente das suas limitações devem ter o acesso à realização pessoal, como ser social. Esta parece ser a compreensão de Rodrigues acerca do conceito de “Inclusão essencial”, isto é, retirar das relações sociais, quaisquer restrições, impedimentos, formas de exclusão no desenvolvimento dos cidadãos, numa esfera comunitária: “A Inclusão Essencial pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso à educação, saúde, emprego, lazer, cultura, etc. É uma questão que se prende com os direitos humanos e com uma aceção básica de justiça social”. (RODRIGUES, 2005, 28)

Obviamente, na perspetiva educacional, estes elementos de inclusão que implicam no abate irrestrito de separações, de negação de direitos isonômicos entre cidadãos livres, estimula a construção de modelos interativos e criativos de novos modelos sociais de convivência social.

Neste sentido, Correia afirma que não basta pensarmos, de modo abstrato, um novo modo social para a educação, mas sim desenvolver modelos educacionais democráticos, que incrementem através de currículos escolares, isto é, de comportamentos institucionais, esta maneira inclusiva de ver e de se relacionar em sociedade.

Segundo Correia (2003) a inclusão exige, portanto, a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir aos alunos com NEE e a todos os outros, com as mais diversas capacidades e interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto.

A adoção do conceito de *necessidade educativa especial* expressa essa mudança de perspectiva, cujas consequências e envolvimento foram muito importantes, tanto no terreno da teoria, como no da prática educativa.

É um conceito que tem em consideração a mobilização dos recursos materiais e humanos de que os alunos precisam, deixando de se centrar naqueles que tradicionalmente eram objeto de uma educação especial (altamente diferenciada e especializada), ampliando-se, agora, a qualquer aluno que, num determinado momento, possa necessitar de qualquer tipo de apoio.

Nesta mesma direção, afirma Paula Zêzere (2002, 404) que uma noção fundamental, como conceito de NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL (NEE) é a funcionalidade que ao mesmo tempo, personaliza o processo educativo:

“Hoje importa acima de tudo, o ESTADO FUNCIONAL, remetendo a sua análise para aquilo que todos os alunos esperam do sistema educativo, enquanto frequentam a Escola, ou seja, que efectivamente o atendimento pedagógico percebido tenha em atenção as características e particularidades e que os apoios e serviços se organizem de forma a chegarem onde são necessários. Esperam que a Escola os reconheça individualmente, enquanto PESSOAS”. Deve ser, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos e cada um dos alunos com NEE, provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio emocional e pessoal.

Segundo Zêzere, o Movimento preconizado pela Escola Inclusiva tem como meta atingir, e alicerçar, a construção de uma nova forma de Estar e Ser social, a Sociedade Inclusiva: Uma sociedade que se quer mais justa e, por isso, obrigatoriamente mais solidária.

O percurso escolar, tal como o nome indica, só faz sentido enquanto uma fase, uma etapa; tem, por isso, de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, logo veículo facilitador da inserção social, servindo efectivamente para tornar

mais acessível a transição para a vida adulta, promovendo o sentimento de competência, a eficácia, o bem-estar: ser um veículo promotor da efectiva melhoria da qualidade de vida. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares.

De acordo com CORREIA, (2005) o sucesso escolar do aluno depende do currículo, o meio pelo qual um fim é alcançado. E, para se alcançar este fim, em muitas situações, são necessárias adequações curriculares pertinentes às características dos alunos.

Assim, pode-se concluir que todos temos necessidades educativas especiais e, nas suas variantes, somos especiais; celebremos a diferença e a diversidade, sem qualquer despudor, não só por quem faz educação, mas também por quem pretende vendê-la ao público em geral.

1.1.2-Perspectiva Específica

No que concerne aos jovens com necessidade educativas especiais, devem ser enquadrados, sempre que possível, no sistema educativo com um apoio adequado e apropriado às suas características e necessidades.

Segundo CORREIA, (2005) o processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos com NEE, proverá uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio emocional e pessoal. Todo este processo, porém, não passa do desejo à realidade, sem a mediação de diversas intuições, que através de debates de ordem juridico-sócio-culturais, possibilite as condições jurídicas para que se realize, de modo legítimo, a concretização adequada à inserção de alunos especiais no sistema educacional⁴.

⁴ Este texto inspirou-se no estudo de Maria Odete Emygdio SILVA, *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. In: Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153.

Neste sentido pareceu-nos oportuno apresentar sumariamente o percurso histórico deste debate e da implantação das condições institucionais e jurídicas nos diversos países da Comunidade Europeia, dos quais, obviamente, destacamos Portugal.

“O caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença. Exclusão, segregação, integração e, nos tempos atuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas, relativamente às quais, no caso da inclusão, entendida como educação inclusiva, a formação de professores é um dos factores fundamentais à sua implementação” (SILVA, 2009, 135)

Para tal finalidade, utilizamos como referência a reflexão de SILVA (2009). A pesquisa buscou, com sucesso, apresentar o ciclo evolutivo de processos de relação com os ‘sujeitos especiais’ no decorrer da história, enfatizando de que maneira, estas práticas se desenvolveram a partir de um longo debate, dentro e fora da Europa, que vem se cristalizando através da ‘institucionalização’ de práticas inclusivas. Por isso, o título “Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas”.

Passaremos assim, ao comentário sumário das quatro partes que constituem a lógica ‘cronológica’⁵ com a qual a autora estruturou a sua argumentação.

1.1.2.1-Da Exclusão à Segregação.

“A deficiência era, para os egípcios, indiciadora e portadora de benesses e, por isso, divinizava-se. Para os gregos e para os romanos pressagiava males futuros, os quais se afastavam, abandonando ou atirando da Rocha Tarpeia, as crianças deficientes. Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria. Nos séculos XVII e XVIII, a mendicidade proliferava em

⁵ Na verdade, a autora apresenta uma ‘*operação*’ *historiográfica* a partir da visão da História da Educação. Sobre esta interessante questão da elaboração do ‘dado’ histórico enquanto narrativa elaborada: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

todas as grandes cidades europeias. Como forma de atrair a caridade, compravam-se nos asilos, crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade” (SILVA, 2009, 136).

Em forma de preâmbulo a autora apresenta uma síntese de um extenso percurso histórico entre a simples exclusão social de sujeitos ‘especiais’ (endemoniados, enfeitiçados, etc) até as práticas e instituições, permeadas de bom sentimento caritativo, mas que se traduziam na realidade como uma nova forma de segregação. Pois os sujeitos eram ‘separados’ da sociedade como forma de tratamento, ajuda e assistência.

Em Portugal, nos séculos século XIX e XX destaca-se nesta fase da institucionalização da segregação, a ereção de entidades públicas e privadas que se ocupariam destes sujeitos necessitados, no campo físico (surdos, mudos, cegos) e psíquico (saúde mental e infantil):

“Em Portugal, correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Só posteriormente, em 1916, surgirá o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental e mais tarde como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil de todo o país. Em 1941 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, em 1962, mais tarde chamada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e, posteriormente, em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também Centros de Observação, os quais dependiam do Ministério dos Assuntos Sociais” (SILVA, 2009, 138).

1.1.2.2-Da Segregação à Integração

“As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia

relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspectivar a diferença com um outro “olhar”. (SILVA, 2009, 138).

Nesta etapa, percebe-se, segundo SILVA, que diversos acontecimentos de escala mundial irão influenciar as práticas sócioeducativas levando o sistema social a “um outro olhar”, isto é, novas concepções filosóficas, sobretudo no pós-guerra, engendraram percepções diversas sobre a criança, a doença, o lugar de sujeitos com deficiências na sociedade:

“A consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspectivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência (Jiménez, 1997), à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade” (SILVA, 2009,138).

Nesta etapa percebe-se a importante passagem da ‘segregação’ para a integração. No período da segregação, os indivíduos eram tratados como seres ‘extraclasse’, sujeitos considerados fora da sociedade. A partir de diversos fatores histórico-culturais, como por exemplo, a experiência dos campos de concentração, a sociedade percebe o perigo da segregação e a necessidade de atuar de maneira mais integrativa, daí a utilização pela autora do conceito de ‘normalização’:

“À integração subsistiu o princípio da *normalização*, definida, nos finais da década de cinquenta do século XX, por Bank-Mikkelsen, director dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca e, posteriormente, incluído na legislação daquele país, como a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível. Nirje (1969), director da Associação Sueca Pró Crianças Deficientes, perspectivou este conceito de um modo mais abrangente, defendendo a introdução de normas o mais parecida possível com as que a sociedade considerava como adequadas na vida diária do “subnormal”, como designou as pessoas com deficiência” (SILVA, 2009,139).

Esta mudança para a normalização implicou a opção de ‘modernização’ das instituições para atender a novas exigências de ‘humanização’ do sistema educacional:

“O conceito de normalização estendeu-se a outros países da Europa e à América do Norte nos anos setenta do século XX, nomeadamente através de Wolfensberger (1972), no Canadá. Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados ‘normais’” (SILVA, 2009, 139).

Sob os fundamentos da passagem da segregação para a normalização, chega-se ao conceito e à prática da ‘integração escolar’:

“A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos E.U.A., a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”) ” (SILVA, 2009, 139).

Tudo isso irá fundamentar novas práticas de relações sociais na educação ‘especial’. Trata-se de um conceito complexo e articulado em diversos níveis⁶; chamou-nos, no entanto a atenção, a efetivação de um sujeito ‘especial’ como membro efetivo de uma sociedade: “o processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objectivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação” (SILVA, 2009, 140).

⁶ “A integração, conceito a que estão subjacentes três dimensões - sócio-ética, jurídico-legislativa e psicológica-educacional - (Bayliss, 1995, citado por Bairrão, 1998), fundamentou-se em pressupostos, segundo os quais todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos factores necessários a todas as pessoas: “ambiente precoce rico, estimulante e abundante (Hunt), ambiente de aprendizagem activo, incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante (Piaget e Bruner)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 570)” (SILVA, 2009, pg. 140).

A entrada de Portugal na atual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de Outubro de 1986, o DL 3/87, de 3 de Janeiro, que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, e a Reforma do Sistema Educativo, foram acontecimentos particularmente relevantes para a educação especial.

A entrada para a então Comunidade Económica Europeia traduziu-se em apoios técnicos e financeiros.

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou a educação especial como uma modalidade de educação. O DL 3/87, de 3 de Janeiro, regionalizou os serviços do Ministério da Educação, criando Direções Regionais de Educação, que ficaram, entre outras incumbências, com as estruturas de educação especial a seu cargo.

Em 1988, a oficialização das Equipas de Educação Especial, caracterizadas como “*serviços de educação especial a nível local*”, cujas funções consistiam no “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e a escolaridade obrigatória para todos os alunos, instituída pelo DL 35/90, de 25 de Janeiro, constituíram também marcos significativos para o processo de integração.

Este documento, reconhecendo que a taxa de escolarização destes alunos era muito baixa, propôs como medidas, o seu alargamento a todos os estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas e cooperativas de educação especial, o princípio da gratuidade consagrado para o ensino básico, bem como reforço de apoio social aos alunos e às suas famílias.

No entanto, o documento mais significativo da integração em Portugal foi o DL 319/91, de 23 de Agosto, regulamentado, posteriormente, pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro⁷.

⁷ ZÊZERE, P. *A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades*. Análise Psicológica (2002), 3 (XX): 401-406: A Constituição Portuguesa estabelece, no seu Artigo n.º 74 que: «O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais.» Promover a igualdades de oportunidades não é, de facto, dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta. Este termo, tão

À semelhança do *Warnok Report*, introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico até então utilizadas. Responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, e atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos.

Este documento definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Programa Educativo.

O encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta.

A integração, em Portugal, inseriu-se dentro da política de integração da União Europeia, que se perspectivou de acordo com três tendências: a que partiu do princípio de que a escola regular deveria organizar-se de modo a atender as necessidades individuais de todos os seus alunos, a que considerou que a integração era um factor de normalização que não era exclusivo da escola regular e a que defendeu os dois sistemas (Gaspar, 1995).

Teve início em 1981, no Ano Internacional do Deficiente, embora só em 1990 se tenham tomado medidas mais generalizadas a este respeito. O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação⁸.

mal compreendido e tão mal interpretado, é um dos pilares fundamentais da construção do Estado que se quer Democrático, fundado em princípios consignados nos Direitos Humanos, Cívicos, Políticos, Religiosos e Sociais.

⁸ Sobre a evolução deste debate na Comunidade europeia e em outros países: http://blog.scielo.org/blog/2013/10/21/evolucao-do-acesso-aberto-breve-historico/#.Us2T8NJ_snk

De referir, neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e, em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco, que decorreu em Salamanca, a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, que aconteceu em Copenhaga, em 1995, o Fórum Mundial de Educação que teve lugar em Dakar, em 2000, a Declaração de Madrid, em 2002, na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e, mais recentemente, a Declaração de Lisboa, em 2007⁹. Esta Declaração decorreu da audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, que a organizou com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação.

Para SILVA, os aspetos positivos desta etapa não a qualificam como um estágio a ser mantido, mas superado, e por isso substituído por uma nova etapa:

“Apesar do nítido progresso em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado, estas formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos destas pessoas, na medida em que exigiam pouco da sociedade. Em termos educativos, a investigação a este propósito (Sameroff & Mackenzie, 2003; Zipper, 2004, citados por Bairrão, 2004) veio comprovar que o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento” (SILVA, 2009, 143).

1.1.2.3-Da integração à Inclusão

“As Nações Unidas, com base nesta Carta, desenvolveram, por seu lado, um Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas Deficientes, defendendo que o princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de

⁹ http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf

modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação. As políticas para o deficiente deveriam garantir o seu acesso a todos os serviços comunitários. (Programa Mundial de Acção para as pessoas deficientes, ponto 25) ” (SILVA, 2009, 144).

A partir destas premissas passa-se à construção de outros modelos:

“A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (SILVA, 2009, 144).

“Em Portugal, o Despacho 105/97, de 1 de Julho, fundamentando-se no modelo canadiano de “métodos e meios (Porter, 1991) apontava, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva. Entre outras orientações, definia o perfil e as funções dos professores de apoio educativo, designação que introduziu para substituir a de professor de educação especial, utilizada até então’ (SILVA, 2009, 145).

Estes docentes, embora pertencessem administrativamente às escolas onde eram colocados por destacamento, dependiam pedagogicamente das equipas de coordenação de apoios educativos, constituídas por dois ou três professores colocados por concurso público.

Estas equipas, que eram uma extensão no terreno das respectivas Direcções Regionais de Educação a que pertenciam, abrangiam as escolas do ensino básico e secundário da rede pública, bem como os jardins-de-infância da rede pública e privada de uma determinada área geográfica.

Neste momento da história da educação especial em Portugal vai ocorrer a última grande mudança de foco, caracterizada pela centralidade no aluno:

“Embora esta seja uma das tendências a nível europeu que, de acordo com a mesma fonte, tenda a ser a mais adoptada. (...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (SILVA, 2009, 147 APUD Rodrigues, 2003, 95).

Neste sentido, a intervenção, em nome da inclusão, pode tender a centrar-se no aluno, tal como o modelo de integração preconizava, mantendo-se, deste modo, práticas que, ao invés de contribuírem para a inclusão, podem ser excludentes.

“Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam” (SILVA, 2009, 147).

1.1.2.4 Inclusão educativa e Educação inclusiva

“Inclusão educativa e educação inclusiva correspondem a processos diferentes no que diz respeito às práticas que lhes dão suporte. Como temos vindo a referir, não restam dúvidas quanto ao propósito da legislação portuguesa no que diz respeito à inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais” (SILVA, 2009, 147).

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

“Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998) e a escola é um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva” (SILVA, 2009, 148).

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectiva, a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam e prospectam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos.

Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

No entanto, trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos.

Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil. (Apud Silva, 2007).

É por esta razão que a formação contínua de professores, neste âmbito, é fundamental para que não se continue a trabalhar, na melhor das intenções, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção.

No entanto, não chega ficar por ações de formação compactadas, dirigidas para certos aspectos, de que a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde constitui um bom exemplo.

“A inclusão escolar vai muito para além da referenciação das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos, ainda que estes tenham responsáveis pela sua aplicação e avaliação” (SILVA, 2009, 147).

“A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais e, na verdade, quando falamos de inclusão não seria necessário estar a especificar qualquer população, não depende nem se restringe, naturalmente, à formação contínua dos professores” (SILVA, 2009, 151).

A valorização de estratégias de formação e de ensino tradicionais, a dificuldade na operacionalização de práticas diferentes das habitualmente relacionadas com o ensino tradicional e a insegurança relativamente à implementação de estratégias activas de aprendizagem são, assim, valores e práticas relativamente à inclusão, que alguma pesquisa tem evidenciado.

Esta modalidade de formação perspectiva-se segundo duas lógicas, que assentam em paradigmas diferentes: o do crescimento e o de resolução de problemas.

De acordo com o primeiro, as necessidades são familiares ao formador, que as ajusta com os professores, decorrendo o programa de formação desta regulação. Todos os momentos do processo – da identificação à regulação – porque envolvem a reflexão sobre dificuldades ou mesmo sobre expectativas relativamente à formação, são formativos.

“Na óptica do paradigma de resolução de problemas, as necessidades emergem, não correspondem necessariamente a qualquer conceptualização prévia do formador, cujo papel é o de despoletá-las. Têm por base, de um modo geral, problemas para os quais é necessário encontrar uma resposta. O programa de formação vai, assim, sendo construído” (SILVA, 2009, 150).

Independentemente da perspectiva em que assente, a análise de necessidades de formação contribui para reflectir sobre várias questões que a inclusão levanta, de acordo com a investigação que tem sido feita a este propósito.

Equacionar a (s) resposta (s) a um problema ou devolver os dados para que sejam pensados, de novo, tendo em vista a sua reformulação, são processos enriquecedores para todos, porque permitem troca, partilha e reflexão sobre preocupações muito próprias, que os estádios de desenvolvimento da carreira docente ajudam a compreender melhor.

As diferentes preocupações podem constituir um excelente ponto de partida para perceber a “diferença”, o valor que a mesma encerra e a importância da sua desmistificação:

“Como dissemos atrás, a inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos

e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um”. (SILVA, 2009, 151).

Feitas as devidas pontuações sobre o percurso histórico do tratamento dos sujeitos com necessidades especiais ao longo da história moderna europeia, dirigir-nos-emos agora, para outros campos mais concretos.

Trataremos acerca da Trissomia 21, que ocupa um campo importante nas pesquisas e nas ações contemporaneas da ação juntos aos sujeitos com necessidades especiais nos sistemas médico e educacionais.

1.2-Trissomia 21

Segundo Sampedro, Hernández, Blasco, (1997,225 a 324) a trissomia 21 é caracterizada pela anomalia cromossômica, isto é, resultante de um processo irregular de divisão celular.

O que podemos compreender, numa pessoa existem 46 cromossomas, no caso da trissomia 21 a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas, a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21.

Podemos encontrar três tipos de trissomia: homogénea, mosaicismo e translocação.

A Trissomia homogénea - erro da distribuição dos cromossomas ocorre antes da fertilização. Este tipo de trissomia aparece em 90% dos casos e é o caso mais frequente.

Trissomia mosaicismo erro de distribuição dos cromossomas produz-se na 2ª ou 3ª divisões celulares. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião dependerão do momento em que se produz a divisão defeituosa. Portanto, a incidência da trissomia em mosaico é aproximadamente de 5%.

Translocação pode acontecer no momento da formação do espermatozoide ou do óvulo, ou ainda no momento em que se produz a divisão celular. Aparece nos restantes 5% de casos.

Características físicas – esta anomalia provoca problemas cerebrais, de desenvolvimento físico e fisiológico e de saúde. O que podemos constatar, é que a aparência física destas crianças são muito particulares e específicas que, embora não sendo os indivíduos afetados todos iguais, lhes dá um aspeto muito semelhante.

A cabeça é mais pequena do que é normal. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena.

A língua é de tamanho normal mas, em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança mongoloide, pode sair ligeiramente da boca. Os

dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos.

Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo. A pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Normalmente os indivíduos afetados pelo síndrome, costumam ter uma altura inferior à média e alguma tendência para obesidade ligeira ou moderada, sobretudo a partir do final da infância. São suscetíveis as infeções, problemas cardíacos, do trato digestivo, sensoriais, etc.

Caraterísticas cognitivas – os jovens com trissomia 21 apresentam maiores défices em relação aos jovens não portadores da doença, tais como:

Capacidade de discriminação visual e auditiva;

Reconhecimento tátil em geral e de objetos a três dimensões;

Cópia e reprodução de figuras geométricas;

Rapidez percetiva (tempo de reação).

Segundo Pueschel, por suas características, acreditava-se que os sujeitos afetados com a Trissomia 21 não eram aptos às atividades intelectuais, o que derivava de uma exclusão escolar. Isto foi modificado ao longo dos tempos, graças ao avanço nos estudos sobre esta doença.

‘Anteriormente, pensava-se que as crianças com Trissomia 21 sofriam de doença mental severa, contudo investigações futuras e contínuas têm vindo a contrariar o passado dando uma maior importância às capacidades intelectuais e outras áreas de desenvolvimento destas crianças’. (Pueschel, 1993).

Muitos estudiosos apontam similaridades entre o processo cognitivo e aquele genético, baseados na compreensão psicossomática:

Segundo Sampedro, Blasco e Hernandez, (citado por Bautista, 1997) foram realizados vários estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afectivo das crianças com Trissomia 21 e concluem que existe uma correlação entre o grau de hipotonia e

cardiopatia com nível intelectual. Relativamente ao nível educativo e predictivo os resultados não deixaram tirar conclusões absolutas.

Estas crianças apresentam dificuldades nas operações mentais de abstracção, operações de síntese, organizações de pensamento, da frase, na aquisição do vocabulário e na estrutura morfosintática. As primeiras palavras nas crianças com Trissomia 21 aparecem por volta dos 2 anos ou mais tarde.

A criança com Trissomia 21 faz o mesmo percurso que a criança dita “normal”, mas a um ritmo mais lento. A sua atenção e concentração é fraca, podendo apresentar comportamentos mais receptivos estereotipados (Selikowitz, 1992).

Segundo Sampedro, Blasco e Hernandez, citado por Bautista, 1997) dos estudos efectuados conclui-se que o Síndrome de Down não é um Síndrome curável, mas que se pode precaver tendo presente três factores: a idade da mãe quando superior aos 35 anos é um factor de probabilidade para gerar um filho com Síndrome de Down; o aconselhamento genético pode alertar os pais sobre o risco de ter um filho com Trissomia 21.

Por isso, é essencial a análise cromossómica que deve ser feita aos pais e irmãos da criança portadora deste Síndrome. A partir da análise o médico pode aconselhar sobre a futura descendência familiar.

Causas possíveis – é muito difícil determinar os fatores responsáveis, e parece que todos os especialistas estão de acordo em que existe uma multiplicidade de fatores etiológicos que interatuam entre si, dando lugar à trissomia 21; contudo, desconhecemos exatamente a maneira como se relacionam, pelo que, sempre que falamos das possíveis causas fá-lo-emos com toda precaução, pois não se pode interpretar como uma relação direta de causa-efeito.

O professor pode estimular os alunos a analisar o que sentem quando alguém os provoca, por contraste com o que sentem quando recebem um feedback positivo para que estes desenvolvam a consciência do seu valor. Deverá ser seleccionado um aluno popular, para ser o “amigo mais íntimo” do colega com Síndrome de Down e assim, promover a aceitação do aluno em causa por parte dos restantes.

Os alunos devem também ser encorajados no sentido de incluir nas suas actividades o companheiro que apresenta esta problemática.

O professor deve ter atenção na criação de rotinas diárias, este deve recorrer a material audiovisual, adequando o tipo de tarefa e a sua extensão para que estes alunos tenham sucesso na realização das actividades. Estes podem aprender através de imagens (método Makaton).

O professor deve esperar um nível de trabalho proporcional à capacidade do aluno. Devem ser definidos objectivos passíveis de ser atingidos por cada aluno com Síndrome de Down e o professor deve encorajá-lo constantemente neste processo.

Estas crianças podem receber o que gostam de fazer como recompensa a uma actividade nova que aprendam.

Os professores devem pautar as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendem com o desenvolvimento da criança e com o enfatizar de competências funcionais a nível da vivência quotidiana.

Portanto, para estes jovens com trissomia 21 participarem na Academia Politécnica de Verão 2, dever-se-á ter informação detalhada acerca deles, em vários aspetos:

Informação médica – doenças relevantes que tiveram: problemas de visão ou audição, dificuldades respiratórias e outras perturbações associadas.

Informação psicopedagógica – dados sobre o desenvolvimento, personalidade e aspetos cognitivos dos jovens.

Informação familiar e social – nível sociocultural familiar e do meio em que vive, atitudes e implicação dos diferentes membros que o compõem.

Dentro do campo complexo que tratamos, os sujeitos com necessidades especiais, e suas exigências médico-educativas, iremos apresentar algumas instituições, que em Portugal, ocupam-se deste problema.

1.3-Associações de Apoio em Portugal

No que diz respeito às instituições para jovens com NEE em Portugal, da pesquisa feita, percebemos a existência de diversidade de instituições.¹⁰

Queremos, no entanto sublinhar apenas duas: uma que atua no âmbito discente e outra no docente (O Crial e Pró-Inclusão), partindo do ponto de vista histórico da sua criação, objetivos, finalidades até ao enquadramento educacional. Sendo assim, passamos a definir:

1.3.1 CRIAL - Centro de Recuperação Infantil de Almeirim¹¹

O CRIAL surgiu da iniciativa de um grupo de pais e técnicos (médico, assistente social, professores, etc.) que tomaram consciência da inexistência, a nível local, de respostas para crianças e jovens com problemas. Constituíram-se em Associação, criada por escritura pública, em 18 de Maio de 1978.

Procuraram apoio junto da Santa Casa da Misericórdia de Almeirim para cedência de um edifício. Esta entidade facultou, a título de empréstimo, a utilização gratuita de uma moradia (antiga casa de habitação), restaurada e adaptada, pela Autarquia local.

O centro começou a funcionar em Outubro de 1978, na Rua Almirante Reis, n.º 32 em Almeirim com uma só valência - Escola de Educação Especial - para 40 alunos portadores de deficiência mental entre os 6 e os 18 anos de idade.

¹⁰ <http://www.appdae.net/sitemap.html>; <http://cerfapie.blogs.sapo.pt/>; <http://aeape-esquizofrenia.blogspot.pt/>; <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/associadas/socia.aspx?id=86>, <http://greensavers.sapo.pt/2013/12/29/fui-aceite-como-um-jovem-com-sindrome-de-down-foi-aceite-na-universidade-com-fotos/>

¹¹ <http://mao-a-mao-leilao.blogspot.pt/2006/09/crial-centro-de-recuperao-infantil-de.html>

Em 1997 retificaram-se estatutos, tendo-se constituído o CRIAL, como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), registada em Diário da República em 24 de Outubro de 1997.

No final de 1999 procedeu-se à implementação de nova valência - Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) - destinada a utentes portadores de deficiências graves, até ao n.º máximo de 30, com idades superiores a 16 anos.

Em Dezembro de 2003 celebrou-se o Acordo de Cooperação com o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social para funcionamento de outra valência - Intervenção Precoce (PIIPA) - que atende crianças entre os 0 e os 6 anos de idade em trabalho pluridisciplinar, de parceria com o Centro de Saúde local, a Educação e a Segurança Social.

A sede Institucional encontra-se, desde final de 2000, localizada em edifício próprio, sito no Largo dos Combatentes da Grande Guerra, n.º 9, em pleno centro da cidade de Almeirim.

O Centro de Recuperação Infantil de Almeirim é uma Instituição que tem como finalidade primeira atender e ser resposta a pessoas portadoras de deficiência.

Seus objectivos Institucionais podem ser resumidos nas seguintes perspectivas: Promover a integração do deficiente no seu meio (família e sociedade); Otimizar potencialidades, promover desempenhos e valorizar competências da pessoa com deficiência; Colaborar para a construção de personalidades felizes e realizadas; Apoiar a família dos alunos/utentes; Ser ponto de referência comunitária.

A Valência Sócio Educacional atende crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, desde que portadores de necessidades educativas especiais com carácter prolongado. Tem como finalidade última a promoção da educação, valorização e integração sócio-educativa dos alunos com deficiência mental.

Também aqui encontramos bem definidos os seguintes objetivos: Favorecimento dos mecanismos de integração social (interação social, comunicação, ajustamento comportamental, inserção, etc.); Otimização do potencial escolar através de currículos com áreas programáticas especializadas e metodologia de trabalho própria; Promoção

da autorrealização, explorando as diversas capacidades expressivas; Construção do projecto de vida do aluno com perspectiva de transição para a vida adulta.

O Centro de Atividades Ocupacionais é uma estrutura que tem como principal finalidade desenvolver atividades para pessoas portadoras deficiência grave e profunda, com idade igual ou superior a 16 anos, cujas capacidades não permitam, temporária ou permanentemente, o exercício de uma atividade produtiva.

Este centro tem por objetivos Promover o bem-estar geral dos utentes; Manter os utentes ativos e interessados; Favorecer o seu equilíbrio físico e emocional; Estimular e facilitar o desenvolvimento possível das capacidades remanescentes das pessoas com deficiência grave e profunda; Proporcionar a valorização pessoal das pessoas com deficiência, traduzindo-se também em ajuda às respetivas famílias;

Este ainda entende promover a sua integração social, nomeadamente fomentando a participação em ações culturais, gimnodesportivas e recreativas; Facilitar o encaminhamento da pessoa com deficiência, sempre que possível, para programas adequados de integração sócio-profissional.

1.3.2 Pró- Inclusão¹²

A Associação Nacional de Docentes de Educação Especial é uma organização profissional de cariz científico e pedagógico, sem fins lucrativos.

A Pró-Inclusão tem por missão principal apoiar a profissionalidade dos docentes de Educação Especial na busca de padrões de excelência e inovação nas práticas, na investigação e nas políticas, de forma a promover uma educação de qualidade no âmbito dos valores da Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os objetivos da Associação são:

¹² <http://proandee.weebly.com/objetivos.html>

Valorizar a profissão, promovendo os valores da Inclusão, o conhecimento e a competência de docentes comprometidos com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Promover a comunicação e a cooperação entre os docentes de Educação Especial, favorecendo a identidade associativa e sentimento pertença.

Promover a formação, informação, conhecimento e troca de saberes, dos docentes de Educação Especial, através de publicações, reuniões científicas, formação e divulgação de todo o tipo de iniciativas neste âmbito.

Colaborar na elaboração e divulgação de materiais, técnicas, procedimentos e recursos, de forma a qualificar o exercício da profissão.

Estimular a investigação científica na área das Necessidades Educativas Especiais e promover a fundamentação das práticas e decisões, com base no conhecimento.

Desenvolver projetos e ações conjuntas com associações similares, nacionais e internacionais.

Promover a colaboração com outros grupos profissionais do setor, bem como com outras organizações da comunidade, nomeadamente associações de pais.

Promover os valores da afirmação pessoal e da valorização das capacidades, pela positiva, da pessoa com Necessidades Especiais, na defesa dos seus direitos e cidadania.

Promover a cooperação institucional, nomeadamente através de protocolos e parcerias, com organismos públicos e privados, no âmbito da consultadoria, assistência e informação técnica e científica, participando como parceiros sociais, na definição das linhas estratégicas relativas a estes domínios.

1.4-As academias de verão existentes no país

Após breve estudo sobre academias de verão nas diversas universidades em Portugal, podemos constatar que, no Instituto Politécnico de Leiria, na Universidade de Aveiro e na Universidade de Coimbra, se desenvolveram academias de verão.

A Universidade de Coimbra realizou a sua academia numa perspectiva de cursos de formação (Cursos Intensivos de Verão e Cursos Intensivos de Inverno). Assim, promove a mobilidade de estudantes, de pessoal docente e não docente, apoia e encoraja todas as atividades desenvolvidas no âmbito das redes internacionais de que a Universidade faz parte e estimula ainda novas iniciativas. É igualmente responsável por organizar reuniões internacionais e por manter os meios de comunicação social informados acerca das atividades de cariz internacional levadas a cabo pela Universidade. (<http://www.uc.pt/driic/academia>).

Quer a Universidade de Aveiro, quer o Instituto Politécnico de Leiria, realizaram as suas academias numa perspetiva de abertura, de iniciação à realidade futura no mundo académico, dando a oportunidade de conhecer e viver em ambiente universitário. Estas academias são destinadas a alunos desde o 5º ao 12º ano (no Instituto Politécnico de Leiria, desde o 10º ao 12º ano). A esses alunos é dada a oportunidade de, durante duas semanas, de 30 de junho a 11 de julho, viverem a experiência de estudar no ensino superior e, deste modo, estimular as áreas científicas e tecnológicas nas escolas secundárias, cimentando o crescimento da formação nestas áreas definidas; também contemplam programas de atividades científicas, desportivas e de lazer, proporcionando aos participantes uma semana de trabalho e de estudo, vividas a tempo inteiro, num verdadeiro campus universitário.

(<http://academiadeverao.estg.ipleiria.pt/>, <http://www.ua.pt/academiadeverao/2014/>)

Na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) criou-se, no ano passado, a 1ª Academia Politécnica de Verão, que se diferenciou das academias, anteriormente referidas, por ser vocacionada para jovens portadores de trissomia 21 e que se assumiu como um programa de ocupação lúdica, técnica, pedagógica e científica destes jovens. Atualmente, estamos a preparar a Academia Politécnica de Verão 2, que decorrerá também na ESES, com uma duração de uma semana, em data a definir. Esta segunda versão tem como principal foco a integração

dos jovens com T21 no ensino superior. A sua maior preocupação é dar oportunidade a esses jovens de conhecer, experimentar e integrar-se no mundo académico, de modo a satisfazer a sua curiosidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a sua realização como ser social.

1.5-O papel da religião cristã na inclusão de jovens portadores de necessidades educativas especiais.

O Serviço Pastoral a Pessoas com Deficiência, integrado na Pastoral Social, resulta da vontade da Igreja em Portugal responder ao desafio de promover a inclusão das pessoas com deficiência na vida da Igreja, tornando realidade a mensagem de Jesus que nos revelou o rosto de amor de Deus Pai.

A Igreja tem consciência das ações que têm vindo a ser feitas para a inclusão das pessoas com deficiência mas, ainda que tais ações encham de alegria o pequeno círculo onde são experimentadas, ficam isoladas e não constituem um ponto de partida enriquecedor para que outras se possam desenvolver de acordo com as diferentes realidades.

A ação Pastoral a Pessoas com Deficiência é expressão duma Igreja que acolhe a todos ativamente e onde cada um se sente um membro vivo (1 Co 12, 27) e onde as pessoas com ou sem deficiência vivem em comunhão e põem tudo em comum (Act. 2, 44), potencialidades e fragilidades, para realizar o mandato de Cristo Ressuscitado aos apóstolos *“ser Suas testemunhas até aos confins do mundo”*. (Act. 1,8)

É missão do Serviço Pastoral a Pessoas com deficiência oferecer apoio a iniciativas diocesanas e paroquiais que permitam ir ao encontro das pessoas com deficiência e das suas famílias, em ordem a anunciar a Boa Nova, conscientes do papel que as pessoas com deficiência têm a desenvolver na Igreja e na sociedade. Promover a consciência das necessidades ao nível das acessibilidades.

É ainda missão de este Serviço recolher e divulgar informação, bem como promover uma reflexão sistemática sobre as práticas desejáveis.

O Serviço Pastoral a Pessoas com deficiência foi criado na Assembleia Plenária da Conferência Episcopal Portuguesa de Abril de 2010, tendo sido aprovado o Plano de Ação para o triénio 2010-13 em 9.11.2010.

O Serviço Pastoral a Pessoas com Deficiência foi criado no âmbito da Comissão Episcopal da Pastoral Social e Mobilidade Humana, integrando o Conselho da Pastoral Social. É desta Comissão que as duas responsáveis pelo Serviço recebem orientações.

Pretende-se a criação de uma rede de interlocutores que dinamize uma ação sistemática nas várias dioceses.

Nas dioceses onde iniciou-se a ação (Algarve, Braga e Évora) existem alguns contactos não estruturados ainda, mas com uma participação diferente em cada Diocese.

A Diocese de Bragança-Miranda manifestou o seu interesse, criando a Comissão Diocesana para a Deficiência que desenvolverá um programa de trabalho com a participação ativa das Paróquias partindo dos quatro Arciprestados.

O Serviço não figura ainda na lista dos participantes no Conselho da Pastoral Social e também ainda não tem um site no âmbito da Conferência Episcopal Portugal.

Segundo Alice Caldeira Cabral¹³ cinco são os objetivos gerais a serem atingidos pela ação pastoral da Igreja em Portugal:

- 1. Sensibilizar** para a inclusão: uma Igreja que acolhe.
- 2. Construir** uma rede para a dinamização do Serviço a nível diocesano e local e divulgar as suas ações.
- 3. Conhecer** a realidade da participação das pessoas com deficiência na vida da Igreja a partir:
 - a) Das pessoas com deficiência e suas famílias;
 - b) Dos leigos presentes nas comunidades, agrupados ou não em Movimentos e Obras;
 - c) Das diversas instituições da Igreja mais diretamente ligadas a esta problemática;
 - d) Das diferentes equipas litúrgicas;
 - e) Das equipas de catequese (catequese da infância e de adultos).
- 4. Identificar e divulgar** experiências interessantes nos seguintes campos:
 - a) Anúncio da Boa Nova;
 - b) Iniciação cristã e celebração de sacramentos;

¹³ Secretária do Serviço Pastoral Social da Conferência Episcopal Portuguesa, com entrevista completa nos Anexos.

c) Pastoral dos Sacramentos;

d) Partilha das responsabilidades da vida cristã na comunidade. Ministérios Missão e envio.

5. Criar um núcleo de documentação e edição regular de textos.

Estes objetivos, porém, precisam de uma rede de suporte que os estimule à realizações concretas na realidade portuguesa, na qual age a Igreja. Por isso, a Conferência Episcopal se organiza em todo o território português em diversos níveis (dioceses e vigararias)

A Conferência Episcopal Portuguesa solicita o envio dum relatório anual, bem como o Plano de Ação e o orçamento que aprova. Manifestou o seu interesse em que publicássemos documentos, o que está em preparação.

No Plano de Ação, dada a escassez de recursos e a inexperiência no setor, decidiu-se começar a trabalhar mais sistematicamente em 3 dioceses, cujos bispos o solicitaram.

Nestas 3 dioceses não foi ainda possível dinamizar a participação organizada da diocese, havendo colaborações pontuais com algumas paróquias. O ponto de evolução de cada Diocese é diferente.

Recentemente surgiu a possibilidade, já referida, de iniciar uma ação sistemática na Diocese de Bragança-Miranda, uma diocese do interior norte de Portugal. Tem-se muita esperança que se consiga agora desenvolver uma ação piloto que possa ser replicada nas outras dioceses, pelo empenho especial do Senhor Bispo.

Contudo, diante de tema tão complexo e arrojado, a ação da Igreja encontra muitos obstáculos e dificuldades a serem enfrentadas e superadas em vista da consecução da missão neste campo social e religioso.

Sendo a deficiência uma problemática que tem subjacente a enorme diversidade humana, tornada especialmente visível e havendo uma resistência natural a lidar com a diferença e aceitar a diversidade, é claro que a questão da pastoral destas pessoas não é matéria fácil.

Há princípios básicos que vêm das aquisições científicas e da evolução social: como o princípio da acessibilidade ou o de que a deficiência é uma questão transversal a todas as áreas da pastoral.

Não tem sido fácil fazer aceitar estes princípios, pois a tendência existente por tradição, liga esta área à assistência e à saúde, uma vez que se considera tratar-se de “pessoas doentes”.

Tem-se lutado para que o enfoque seja a inclusão das pessoas com necessidades especiais e para que possamos tornar visíveis, algumas experiências muito interessantes que se vão fazendo em Portugal.

Ao mesmo tempo sensibilizar o clero e os fiéis para a necessidade de acolher estes irmãos diferentes como dons que são e que enriquecem o Corpo de Cristo que a Igreja é.

Uma parceria com a Universidade Católica que propôs a coorganização de Jornadas de reflexão permitiu que se realizaram entretanto em Lisboa, Braga, no Algarve e em Évora. As crianças com necessidades, atualmente em Portugal, estão integradas nas escolas públicas e algumas são inscritas pelos pais na catequese como as outras.

Divulgaram-se orientações pastorais que, a esse nível foram feitas na sequência do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e que eram bem explícitas.

Considerou-se, no entanto, que é urgente que haja orientações atuais ao nível da Pastoral da Catequese.

Organizou-se ainda a participação de um grupo de 8 pessoas de 5 Dioceses numa Conferência Internacional em Lille, sobre a Teologia e a Deficiência. Tem-se, contudo, esperança que este grupo possa vir a constituir um núcleo mais alargado de reflexão e planeamento da ação pastoral neste âmbito.

Diante de tantas iniciativas e ações implementadas, fica a questão sobre as expectativas da ação pastoral da Igreja em Portugal.

Os eixos fundamentais são: as acessibilidades físicas, o conhecimento das necessidades da população alvo nos territórios paroquiais e a catequese.

A sensibilização em geral continuará a ser necessária, dado o escasso reconhecimento social desta problemática na sociedade portuguesa, de que a Igreja faz parte.

É também uma expectativa continuar a dar voz às próprias pessoas com necessidades especiais, tornando-as agentes ativos da sensibilização e criando oportunidades de participação ativa na construção duma atitude inclusiva por parte dos responsáveis na vida eclesial.

CAPÍTULO II. PROJETO ACADEMIA NEE: ESPAÇO DE INTERVENÇÃO/EVOLUÇÃO

2.1-Características de um modelo localizado na ESES

A Academia Politécnica de Verão é uma iniciativa que surgiu de uma ideia expressa no seio do Conselho Pedagógico da ESES (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnica de Santarém), tendo sido coordenada e organizada a partir deste órgão em parceria com o Centro de Apoio Pedagógico desta escola, a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e apoiada na sua construção por uma equipa multidisciplinar de voluntários docentes, funcionários não docentes e estudantes de Licenciatura em Educação Básica e Educação Social, Mestrado em Ensino e pós graduação em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor.

Num contexto em que a juventude é valorizada no seu todo, a ESES assume criar um programa de ocupação lúdica, técnica, pedagógica e científica para os jovens com Necessidades Educativas Especiais, em particular com Trissomia 21, para capacitação da melhoria da sua autonomia. A Academia de Verão tornou-se um local especializado para criar um impacto e ao mesmo tempo um retorno, tendo os jovens agentes que participam ativamente nesta ação, idades iguais e superiores a 16 anos. A semana de 8 a 12 de julho entre as 9:00 e as 17:00 h foi o tempo escolhido para essa atividade. O mês de Julho foi escolhido por ser o mês de férias letivas.

Todos os dias os jovens eram acolhidos pela responsável da organização que conversava um pouco com eles e com o familiar que os acompanhava e só depois é que eram acompanhados até junto dos monitores e do grupo. A equipa dos monitores, três (3) deles estiveram a tempo inteiro, toda a semana e outros quatro (4) em *partime*. Os monitores recebiam os jovens de manhã quando a coordenadora ia até à sala de acolhimento com eles, acompanhavam-nos todos Ateliês, participando nos mesmos e garantiam todo o acompanhamento individual necessário nos lanches e almoços.

Ao final do dia, o mesmo procedimento era mantido e era feita uma pequena avaliação do dia junto da família, com cada jovem. Esta metodologia mostrou-se de grande agrado por parte das famílias e dos jovens, assim como, o facto de se convidar as famílias a

integrar algumas atividades em curso, quando chegavam para levar os seus filhos (por vezes as atividades prolongaram-se para além do horário a pedido dos jovens). Também é de salientar que houve o cuidado de pedir autorização aos pais para usar imagens dos jovens (e apenas um deles não deu autorização) para serem recolhidas ou usadas pela imprensa. Do ponto de vista legal, a Academia estava autorizada a utilizar as imagens recolhidas.

Na lógica do aprender fazendo, realizou-se visita a Santarém, Atelier de Multimédia, o Atelier de Pintura que articulou diretamente com atividades preparatórias no Centro de Documentação e Informação da ESES. Importa salientar que três (3) dos ateliês não foram dinamizados por docentes da ESES, pois o Atelier de Artes Florais foi dinamizado por uma funcionária não docente e o Atelier de Expressão Motora e o Atelier de Culinária por uma estudante da Pós Graduação de Necessidades Educativas Especiais-Domínio Cognitivo e Motor (NEE-DCM), licenciada em Educação de Infância e com mais de uma década de experiência no ensino pré-escolar.

Foi realizado um primeiro momento de avaliação com os vários intervenientes no projeto do qual salientamos os seguintes aspetos: a Academia é uma iniciativa que deve continuar com novas edições, com novas atividades das que foram dados exemplos: jogos matemáticos, ténis, Hipo terapia, oficina de escrita, oficina de fotografia, oficina de vídeo. Vimos também que da Academia podem surgir novos projetos envolvendo jovens com este perfil (maiores de idade ou prestes a atingir a maioridade, a terminar a escolaridade, ou sem resposta a nível institucional ou integração profissional).

Este projeto foi uma experiência piloto que durante cinco dias possibilitou um contacto diferenciado entra a Escola e os jovens e também entre estes e as famílias. Estabeleceram-se relações de proximidade bem presentes nos resultados produzidos em cada um dos ateliês. Cada momento serviu de alicerce para construir um projeto de continuidade onde a contribuição de todos se mostrou imprescindível.

2.2-Resultados obtidos na 1ª experiência

Com a base no Relatório Final da Academia Politécnica de Verão IPS-ESE, gostaríamos de salientar que tendo a equipa de dinamizadores dos ateliês assumido desde o início esta Academia como uma experiência piloto, o número de participantes revelou-se ideal face à heterogeneidade de idades e perfis de jovens com que trabalhamos.

Esta proximidade entre equipa pedagógica e famílias foi sempre muito importante para ajudar a conhecer o perfil de cada um dos jovens estudantes e cada uma das suas especificidades, para ajudar a construir estratégias de trabalho e de intervenção, para criar laços importantes entre jovens e monitores no sentido de conseguir que sentissem prazer, evidenciassem competências que já tinham e desenvolvessem novas competências.

Importa salientar que, a maioria destes monitores expressaram que esta semana constituiu para eles um momento equivalente a um estágio profissional, já que experienciaram aspetos muito semelhantes aos que vivem no seio da prática profissional nos contextos de estágio. Este foi um aspeto evidenciado pelos estudantes de Mestrado em Ensino e pós graduação em NEE-DCM.

A direção da ESES convidou-os a voltarem na semana seguinte para visitarem três espaços que não foram incluídos no programa da Academia: O Museu das Tecnologias, que inclui um espaço dedicado à fotografia, projeção e áudio, outro espaço onde existe uma régie de vídeo U-matic Low Band operacional e onde foi montado um estúdio para registos de interiores e ainda um espaço dedicado à Informática.

Este complemento revelou-se igualmente gratificante uma vez que a adesão dos jovens superou todas as expectativas. A implementação de atividades desta natureza integradas num projeto com estas características resultou na criação de um ambiente estimulante em termos de experimentação e partilha entre todos. Estando a ESES apostada e vocacionada para cursos onde as tecnologias assumem um papel de destaque, pensamos que o seu desenvolvimento, num projeto como a Academia Politécnica de Verão, poderia contribuir para uma melhor compreensão dos princípios das tecnologias da comunicação e da informação associadas ao trabalho de técnicos e docentes.

Do mesmo modo, um dos jovens foi anfitrião por dois dias da *Exposição Manchas de Tinta*, onde estiveram apresentadas as obras realizadas no âmbito do Atelier de Pintura da Academia Verão. Esta exposição esteve aberta a toda a comunidade que a visitou durante toda a semana subsequente (de 15 a 19 de julho).

Concluindo este relatório, gostaríamos de perspetivar a ligação destes jovens ao IPS-ESES.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA DO PROJETO TECNOLÓGICO: ACADEMIA NEE PARA 2014.

3.1-Eixos orientadores

Esse projeto proporciona uma oportunidade de integração das nossas ideias e de ajuda mútua, de forma a serem vistos, com maior clareza, quais são os melhores passos que devem ser dados para o enquadramento desses jovens no ensino superior.

A atenção continua focalizada principalmente no alargamento das oportunidades de acesso a integração. A finalidade da Academia Politécnica de Verão 2 é a Integração de jovens com T21 no ensino Superior. Pretende-se promover a interação entre os jovens com T21 e os estudantes do ensino superior, numa perspetiva de estímulo ao prosseguimento do conhecimento em áreas científicas e tecnológicas.

O interesse pelo tema proposto neste projeto parte da consideração de toda a problemática em torno da integração dos jovens com T21 no ensino superior. É importante salientar a iniciativa, a partir do momento que pretendemos evidenciar dados que possibilitam o enquadramento desses jovens.

Com este tema, também salientamos o facto do mesmo estar em articulação direta com a área da nossa formação, o que irá contribuir sobremaneira para o enriquecimento do nosso desempenho profissional.

A T21 para além de ser um problema pessoal é também social, razão pela qual, exige de nós uma análise profunda de todas as variáveis envolvidas. Deste modo, esse trabalho justifica-se como base para outros trabalhos, contribuindo como fonte de informações para estudantes e demais interessados que atuam na área social.

3.2 Caracterização, objetivos, atividades a desenvolver

Esta entrevista foi pensada para recolher elementos relativos às várias iniciativas, no âmbito da academia, junto dos professores, monitores e jovens participantes.

3.2.1-Entrevista

Estas entrevistas enquadram-se no âmbito da UC de Estágio Profissionalizante, e destinam-se a encontrar matéria de reflexão no sentido de permitir otimizar meios e recursos para a realização de uma próxima Academia Politécnica de Verão.

Dados dos entrevistados:

As pessoas entrevistadas foram:

Cristina Novo – Docente da ESES e Coordenadora do projeto;

José Maurício Dias- Pai de uma das jovens participantes;

Rosa Oliveira- Técnica do Centro Tecnológico de ESES que fez a recolha de vídeo de todos os workshops;

Elizabete Linhares – Orientadora de um dos workshops(...);

Ana da Silva – Orientadora de Expressão Artística e Plástica, a Exposição das Obras que os Jovens fizeram.

Valter Gouveia – Docente da ESES Organizador do atelier de fotografia;

Tânia Caneira – Monitora e estudante

Pilar Matos – Jovem participante

Marco Alexandre Caetano – Jovem participante

3.2.2-Análise das respostas:

Relativamente à primeira questão, que abaixo se transcreve, todas as pessoas entrevistadas responderam. Da análise das respostas, resulta a ideia de que a instituição correspondeu ao que lhe foi solicitado, tendo mesmo duas das respostas classificado o apoio institucional como Ótimo e Excelente. Três pessoas consideram esse apoio como Bom, tendo no entanto acrescentado que teve apoio em tudo o que precisou. Uma pessoa não tem opinião porque não precisou de apoio.

1. Na sua opinião, como classifica o apoio Institucional obtido para a realização da oficina que dinamizou na APV? Ou Como classifica o apoio Institucional obtido para a organização da APV?	
Cristina Novo	Houve todo o apoio em termos de recursos humanos, apoio pedagógico, e participação dos alunos do mestrado de educação especial e social. Apoio material e financeiro e também serviços centrais.
Maurício Dias	Foi ótimo, diria, foi o melhor possível, quer na qualidade das atividades que fizeram com os alunos da academia. Diria, foi perfeito naquilo que fizeram.
Rosa Oliveira	Foi excelente, foram criadas todas as condições necessárias para que a academia corresse melhor.
Elisabete Linhares	Não solicitei apoio, não foi necessário.
Valter Gouveia	Foi bom, a Instituição apoiou em tudo que precisámos.
Tânia Caneira (estudante ESES)	Sempre disponível e bastante envolvida no projeto.

Ana da Silva	Foi bom, porque muitos dos materiais que precisámos para desenvolver as atividades foram conseguidos pela Instituição; parece-me que foi bom. Para além disso tivemos muitos apoios dos funcionários docentes e não docentes.
--------------	---

Relativamente à segunda questão, dois dos entrevistados afirmaram que foi positiva a interação, apesar das dificuldades em lidar com a situação; para outros foi ótima e bastante interessante, mas é difícil. Outros ainda afirmaram que houve interação e foi um ponto forte desde o início da academia.

2.Como classifica a interação entre os jovens com Trissomia 21 e a comunidade académica da ESES (docentes, não docentes e estudantes)? Pode dar-me alguns exemplos?	
Cristina Novo	Foi os cuidados que tivemos na preparação da academia. Foi muitíssimo positiva a interação. Como exemplo: houve um jovem que no início tinha muito medo, depois afirmou: “estou a realizar o meu sonho”. Um jovem que foi acolhido por toda gente e ele sentia-se integrado.
Maurício Dias	Foi ótimo, mas é difícil. Porque é preciso compreende-los primeiro. A participação nas atividades.
Rosa Oliveira	Bastante interessante, relativamente aos alunos que disponibilizaram para fazer de monitor. Em relação à comunidade Académica no seu todo como decorreu durante o período de férias é difícil fazer alguns balanços, porque não é possível, não temos dado que nos permitam aferir, se fosse no período dito normal de aulas.
Elisabete Linhares	Foi favorável e positiva, apesar de dificuldades em

	lidar com uma aluna que tinha problemas, sabendo que não sou especializada nesta área.
Valter Gouveia	Houve interação, pelo facto de estar com eles todos os dias.
Tânia Caneira (estudante ESES)	Foi um dos pontos forte da academia. No bar na hora das refeições a empregada de serviço atendia-os sempre paciente e prestativa.
Ana da Silva	Houve, na parte do acolhimento desde do início, uma tentativa de criação dessa interação e usando de uma dinâmica do grupo que permitiu essa interação.

Quanto à questão número três (3), três pessoas sublinharam a preparação prévia com a equipa acolhedora e com a família; outra salientou o número limitado de participantes; ao passo que um dos entrevistados salientou a organização dos ateliês para esses jovens, de modo a fazê-los sentir-se bem.

3.Quais foram os fatores que contribuíram para que houvesse /não houvesse interação com docentes, não docentes e estudantes?	
Cristina Novo	Preparação com as famílias; o cuidado no acolhimento e no acompanhamento; ter sempre as equipas monitoras muito atentas e disponíveis.
Maurício Dias	Predisposição.
Rosa Oliveira	O número limitado; uma equipa disponível para abraçar o projeto.
Elisabete Linhares	Preparação para podermos lidar com a situação.

Valter Gouveia	Eles são boas pessoas e de fácil contacto de relacionamento.
Tânia Caneira (estudante ESES)	A interação dos jovens com os docentes deu-se porque estes organizaram e orientaram ateliers para estes jovens; o pessoal não docente fez questão que se sentissem bem.
Ana da Silva	A organização da APV foi feita com bastante antecedência. As dinamizadoras dos ateliers tiveram a possibilidade e tempo de pensar como desenvolver os ateliês. Também estarem envolvidas pessoas ligadas a áreas das artes e expressões e normalmente essas áreas das expressões implicam que os professores e professoras tenham competência de relação e de interação com outra pessoa. São competências muito habituais nos professores das disciplinas das expressões e as próprias atividades facilitavam essa interação.

Relativamente a esta quarta questão todos concordam que esta academia deve assentar no voluntariado.

4.Do ponto de vista organizacional parece-lhe que a realização da APV deve assentar exclusivamente no voluntariado ? Porquê?	
Cristina Novo	Sim, porque é aquilo que sai de dentro do indivíduo.
Maurício Dias	Sim, porque se olharmos para experiências em Portugal, noutras áreas do serviço comunitário, podemos partir dali e afirmar que sim, o voluntariado.

Rosa Oliveira	Sim, porque será uma componente muito importante nesses tipos de projetos. Também, porque só através da boa vontade das pessoas, em abraçar esse tipo de projeto. É fundamental.
Elisabete Linhares	Sim, porque funciona muito bem. Tudo depende da dimensão do projeto.
Valter Gouveia	Sim, só faz sentido se for voluntariado.
Tânia Caneira (estudante ESES)	Deve assentar no voluntariado, porque lidar com jovens com NEE deve apoiar-se na motivação dos seres humanos como tal. As pessoas quando são voluntárias estão no projeto porque gostam, porque o mesmo lhes transmite o sentido de pertença e vontade de fazer/agir com gosto. Sente que os objetivos a alcançar são maiores que qualquer recompensa monetária.
Ana da Silva	Acho que pode ser a logica de APV, pode ser feita numa base, numa perspetiva do voluntariado. Porque acho que uma ideia de integração da pessoa com todo tipo de necessidades especiais pode ser feita na base de solidariedade e do voluntariado. Se de facto, eu acredito que é importante responder a necessidades específicas de determinadas pessoas da comunidade e sabendo que o IPS e a ESES têm também como a missão a prestação do serviço à comunidade e ao desenvolvimento regional e a colaboração com a comunidade local penso que pode fazer sentido desenvolver esse tipo de iniciativa, numa base de voluntariado e porque não até criar um grupo de voluntário ou rede de voluntariado que pudesse assegurar o funcionamento da Politécnica de verão? O que me parece, é que também tem que ser sustentável e pareceu-

	me que nesta politécnica de verão havia muitos professores, muitos estudantes de licenciaturas para tão pouco jovens e isto não é sustentável. Aqui é um problema de sustentabilidade, tanta gente a dinamizar, a apoiar e a organizar para tão poucos jovens. O rácio dos formadores dinamizadores e organizadores e participantes não me pareceu adequado porque parece que não é sustentável, tanta gente a ter tantas horas de trabalho, pareceu-me demais. Pode compreender-se que foi a primeira experiência e que como tal a equipa organizadora queria que corresse bem, compreende-se.
--	---

Relativamente a esta questão, os quatro entrevistados afirmaram que Sim. Dois disseram que Não, porque acham que o voluntariado é uma forma perfeita de fazer este tipo de projeto, e caso contrário poderemos cair na exclusão social. E o último não se manifestou.

4.1. Que outras formas de organização poderiam ser pensadas?	
Cristina Novo	Claro que sim, para darmos uma outra dimensão ao projeto.
Maurício Dias	Não, porque o voluntariado é uma forma perfeita de fazer este projeto.
Rosa Oliveira	Sim, como lugar de estágio, onde os estudantes possam adquirir experiência diferentes dentro do seu curso.
Elisabete Linhares	Sim

Valter Gouveia	Sim, pode investir numa escola funcional no sentido de baixar a taxa de desemprego.
Tânia Caneira (estudante ESES)	Sem ideias
Ana da Silva	Pagar técnicos especializados em trabalho com pessoas com NEE dependendo das necessidades específicas dos participantes do grupo; tendo em conta as características das pessoas que participam e trabalhar com especialista desta área e pagar-lhes. Se nós fomos para um projeto em que pagam a especialista para virem para aqui, sem prejuízo dos nossos professores dessas unidades curriculares também poderem trabalhar, mas partimos para isso temos que ter forçosamente um projeto financiado, porque as instituições superiores então neste momento de crise e não só a Politécnica que são instituições onde não há dinheiro para esse tipo de projeto. Nem todos podem pagar e nesse caso não podem participar, assim estamos a excluir muitos. Assim estamos a falar da exclusão das pessoas com NEE.

Quanto a esta questão todos concordaram na possibilidade de pensarmos num outro tipo de financiamento. Como podemos ver na opinião de Rosa Oliveira, cada vez mais, este tipo de iniciativas precisa de ter uma estrutura financeira de apoio para poder ser eficaz e continuada.

4.2. Para a sustentabilidade da APV, considera importante a obtenção de apoios ou formas de financiamento? Se Sim, quais?

Cristina Novo	É certo que, às vezes, para criar impactos e certa dimensão institucional e dar uma outra grandeza, o financiamento ajuda muito. Temos linha de financiamento aberta a nível de Erasmoplus, na EU e é projeto prioritário.
Maurício Dias	Sim.
Rosa Oliveira	Sim, cada vez mais este tipo de iniciativas precisa de ter uma estrutura financeira de apoio para poder ser estrutura de forma eficaz e continuada. Concorrer a algum projeto específico, é uma questão a estudar; pequena participação da família.
Elisabete Linhares	Sim, poderia ser mais-valia em termos de materiais, envolver mais nos recursos humanos.
Valter Gouveia	Sim, pode ser implementada numa escola nacional, se houver verba.
Tânia Caneira (estudante ESES)	Para qualquer projeto ter pernas para andar, sustentabilidade, é preciso apoios monetários. Pensar na contribuição dos pais.
Ana da Silva	Claro que sim, se tivermos apoios; por exemplo nas atividades de expressão plástica que eu dinamizei, podemos ter apoio de uma loja de tinta uma loja de ferramenta: darem pinceis, de artista para poderem divulgar as obras de jovens para esporem à venda e o dinheiro que sair poder ser utilizado para mais Politécnica de verão.

Relativamente à quinta questão, cada entrevistado teve o seu ponto de vista.

5. Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos da primeira APV? Porquê?	
Cristina Novo	A proximidade com as famílias. Descansar da família. Abertura da porta à família.
Maurício Dias	Do ponto de vista como pai; conhecer outro ambiente. Ajuda a quebrar mitos sobre os deficientes.
Rosa Oliveira	Abertura ao exterior, troca de experiência e aprendizagem mútua (jovens e as equipas.
Elisabete Linhares	A relação que estabeleceram.
Valter Gouveia	Experiência adquirida.
Tânia Caneira (estudante ESES)	Aprendizagem para os jovens e para todos os envolvidos.
Ana da Silva	Começando pela aprendizagem, porque estamos numa escola e começando pelas pessoas que mais precisam aprender são os professores. São as pessoas que mais precisam de aprender, penso que tanto eu como o professor José Manuel aprendemos muito. E aprendemos numa perspetiva técnica porque tivemos que adequar determinadas maneiras de ensinar, de lidar com aprendizagem de determinadas técnicas de expressão plástica, de forma diferente, porque as pessoas são diferente as que estamos habituados a trabalhar. Tivemos também que nos adequar às diferenças, embora as pessoas tivessem o mesmo tipo de NEE tivemos também

	que adequar e responder às emoções de cada pessoa e à personalidade de cada uma. Aprendemos a lidar com as pessoas que apoiavam as atividades. Estarmos atentos não só aos jovens participantes mas também às animadoras.
--	---

Quanto à sexta questão, dois dos entrevistados pronunciaram-se sobre a necessidade de haver mais divulgação e mais duas pessoas salientaram mais atividades. Os restantes têm opiniões diversas.

6. Numa próxima edição da APV quais os aspetos que deveriam ser reformulados/melhorados? Porquê?	
Cristina Novo	Alguns aspetos relativamente à gestão dos monitores (monitores que se inscrevem e depois desistem). Famílias que não são pontuais./ Não enquadramento na sala de aula, atividades exterior, só no início da manhã das 9 as 11:00h, depois intervalo até a hora do almoço. / A nível de organização, sim, poderia melhorar alguma coisa.
Maurício Dias	Números dos jovens limitados e que estavam ligados aos funcionários, alargar mais outros jovens. / Não envolver só jovens com deficiência, porque pode incomodar.
Rosa Oliveira	Divulgação, porque um projeto com essa categoria deveria ser bem estruturado para ter mais jovens envolvidos.
Elisabete Linhares	Divulgação. Envolver mais jovens.

Valter Gouveia	Mais atividades e que não seja tão centrada no mesmo ponto. Ao menos duas semanas.
Tânia Caneira (estudante ESES)	Em vez de uma deveriam ser duas, para que se possam inserir mais atividades diferenciadas. Mais visitas a espaços fora da instituição.
Ana da Silva	É que não me parece que seja sustentável, tanta gente a organizar a APV, tanta gente a dinamizar e apoiar as atividades. Eu acho que havia 7 jovens participantes e 30 pessoas na organização e na dinamização não me parece sustentável. Se, de facto, fossem pessoas que tivessem a receber dinheiro seria um projeto caríssimo e insustentável para qualquer instituição. Não é, e foi numa base de voluntariado. As pessoas não foram pagas, mas não é sustentável na mesma; embora as pessoas não tenham sido pagas passaram muito tempo a organizar e ao mesmo tempo não estão a trabalhar noutros projetos e parece-me demasiada gente para tão pouco jovem. Isto parece um aspeto a reformular. Outro aspeto tem que ver com a não continuação do projeto de APV porque quando se acredita num projeto como este, significa em princípio que no verão seguinte se volta a fazer. Pode não ser exatamente da mesma forma porque há sempre aspetos que é bom reformular e melhorar. Claro poderia ser outras formas, mas não parece nada bem não ter acontecido este verão. Porque se lança um projeto e a ideia é depois no verão seguinte talvez, cá estarmos outra vez. Seria bom estarmos, porque se não a primeira edição deveria ter chamado Politécnica do verão 2012/2013 ou Politécnica no verão. Politécnica de verão cria a expectativa que no ano seguinte, no verão haja e não houve e não me parece bem. Isto é rapidamente a pensar

	<p>se é uma coisa que foi só uma vez para experimentar e depois acabou ou se é uma coisa que querem mesmo. Se é algo que a ESE quer apostar não pode ser verão, sim verão, não. Pelo menos é a minha opinião. Para mim, não é grande coisa verão sim verão não, não cria consistência. Outro aspeto negativo a reformular é a avaliação. Porque eu fui dinamizadora de um workshop, nunca fui convocada para reuniões de avaliação e houve várias reuniões para a organização. Se houve várias reuniões para organização poderia pelo menos ter havido uma para avaliação. Eu, pelo menos, nunca fui convidada nem convocada. Posso não ter visto o email, mas não vi de facto. Acho que o professor José Manuel também não foi convidado para a avaliação. Bom, poderia não haver reunião nenhuma mas, na minha perspetiva, já que houve reuniões para organizar também deveria ter reuniões para avaliar. Mas, não tendo tempo para reuniões para avaliar o que pode acontecer, já era no verão, a trabalhar tanto já não houve tempo para fazer reuniões. Não havendo tempo para reuniões havia outra forma de avaliar. Podiam ter pensado em forma de avaliação e envolver os próprios jovens na própria avaliação; mas a pensar nisso, eram todos workshops ou era uma avaliação em geral que incluísse algumas técnicas específicas que não fossem só gostastes, não gostaste ou gostaste mais. Porque é óbvio que isso deve ter sido feito gostaram e não gostaram e o que é que gostaram mais? Isso claro que é uma forma de avaliar, mas é muito limitada. Não parece que seja adequado limitarmo-nos a perguntar aos jovens só perguntas tão simples. Mesmo que tenham feito outro tipo de avaliação com os jovens parece-me que as pessoas que dinamizaram workshop poderiam dar ideias para isso. Se</p>
--	--

	toda a gente der ideia poderíamos chegar a umas estratégias mais conjuntas que sejam mais coerente e mais justas. Eu nunca vi o relatório que elaboram, só sei através do professor José Manuel.
--	--

3.3-Propostas para uma Nova Academia

Partindo da recolha de dados e tendo em vista uma nova Academia, propomos o seguinte: cinco dias de atividades com os jovens, tendo o seu início à segunda-feira e terminando na sexta-feira à tarde.

No decorrer do período de manhã as atividades seriam no espaço exterior com visitas, recolha de amostras, fotografia e quaisquer atividades diferentes, entre as 9h e 11:00h. No período da tarde, todas as atividades seriam no interior da escola, numa sala sublinhando as atividades mais simples, desenvolvendo aquilo que é mais específico em cada um dos jovens.

Para cada atividade poderá haver limite de participantes, de acordo com o respetivo programa, e dependendo das condições logísticas específicas requeridas. Poderá estabelecer-se um desdobramento de grupos, se necessário, sujeito a confirmação prévia.

Conhecer os jovens de forma a orientar cada um segundo as suas especificidades.

Desenvolver a potencialidade que há em cada jovem. (Orientar atividade de acordo com aquilo que gostam).

Pretende-se que, no final de cada atividade específica, sejam alcançados um conjunto de resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos participantes) numa experiência enriquecedora e única, que pode ser importante na escolha informada, até face à percepção que terão do mercado de trabalho, da área a seguir no ensino superior. (Se possível)

Criar mecanismos destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial.

Criar espírito colaborativo e de entreajuda nalguns participantes

Olhar esta Academia como lugar de experiência para os alunos de ESES, na área de Educação Especial.

Sabendo que o IPS e a ESES têm também como a missão a prestação de serviço à comunidade e ao desenvolvimento regional e a colaboração com a comunidade local penso que, pode fazer sentido desenvolver este tipo de iniciativa, numa base de voluntariado. Porque não, até criar um grupo de voluntários ou rede de voluntariado que pudesse assegurar o funcionamento da Politécnica de verão?

Os participantes poderão experimentar a prática das diversas tecnologias, para além de compreender as propriedades dos materiais e tomar contacto com a investigação científica, em todas estas áreas e também a abertura à realidade do ensino Superior

Manter sempre o espírito de voluntariado, mas pensar sempre numa linha de financiamento para suportar algumas despesas necessárias.

Envolvimento de mais jovens e que não sejam só os jovens portadores de trissomia 21, mas também os outros. E que não sejam só os que estão ligados aos funcionários da ESES.

CONCLUSÃO

Ao encerrarmos nossa Dissertação, desejamos expor em dois momentos os resultados alcançados.

Primeiramente entendemos apresentar, a partir dos princípios gerais, a questão atual e urgente da inclusão, que representam os esforços educacionais que incluem os cidadãos, com necessidades educacionais especiais. Trata-se de um percurso histórico de Instituições Europeias e mundiais, em particular, em Portugal.

Num segundo momento elucidamos as questões que vieram à tona através das entrevistas e questionários referentes às relações entre a academia e os cidadãos com Necessidades educativas especiais.

Deve-se entender a acessibilidade dos cidadãos como um todo, de modo irrestrito: “A Inclusão Essencial é a dimensão que assegura, a todos os cidadãos de uma dada sociedade, o acesso e participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços” (Rodrigues, 2005, 28).

Segundo Zêzere (2002, 404), o conceito de educação que assimila as ‘necessidades especiais’ contempla plenamente a construção de uma sociedade democrática, que se reflete em sua organização educacional “Esperam que a Escola os reconheça individualmente, enquanto PESSOAS”.

Deve ser, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos e cada um dos alunos com NEE, provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socio emocional e pessoal.

A partir da leitura de Silva (2009), pudemos observar que a pesquisa buscou, com sucesso, apresentar o ciclo evolutivo de processos de relação com os ‘sujeitos especiais’ no decorrer da história, enfatizando de que maneira, estas práticas se desenvolveram a partir de um longo debate, dentro e fora da Europa, que vem se cristalizando através da ‘institucionalização’ de práticas inclusivas.

Todos os pesquisadores na área destacaram as passagens históricas de uma mentalidade insituicional baseada na exclusão-segregação, que vai evoluindo para segregação para integração, e finalmente da integração para a inclusão.

Em Portugal esta passagem decisiva para a inclusão é caracterizada pelo conjunto de iniciativas europeias e mundiais.

Teve início em 1981, no Ano Internacional do Deficiente, embora só em 1990 se tenham tomado medidas mais generalizadas a este respeito.

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

Pode-se dizer que em Portugal há a aceitação dos princípios da inclusão de NEE, como pudemos citar durante a exposição do trabalho.

Contudo, estes esforços ainda não se refletem suficientemente na prática das Instituições educacionais, públicas ou privadas.

No que diz respeito à experiência da academia de Verão¹⁴, o apoio Institucional foi ótimo e imprescindível. Foram criadas todas as condições necessárias para que a academia decorresse da melhor forma possível.

A interação foi o ponto principal de todas as atividades, tendo sido alvo de grande atenção na preparação dos workshops e de todos os outros momentos vividos em conjunto.

Essa interação foi sentida como bastante positiva e facilitadora das aprendizagens, tanto por estudantes da ESES, que se disponibilizaram para monitorizar a academia, como pelos jovens participantes. Foi possível criar proximidade entre os profissionais da ESES e os jovens, tendo havido troca de experiências na aprendizagem e tendo também havido abertura ao exterior.

Em relação à comunidade académica no seu todo, não foi possível criar interação, porque a Academia decorreu durante o período de férias académicas. É de salientar que foram vários os fatores que possibilitaram a interação entre os jovens com NEE e a equipa organizadora (monitores e professores), a começar na organização prévia das

¹⁴ Academia Politécnica de Verão realizada em 2012-2013.

atividades (reuniões constantes entre os professores) e a forma como os jovens foram acolhidos e acompanhados.

Verificamos que esta Academia assenta-se no voluntariado, visto que é uma componente muito importante para este tipo de projetos de cariz socioeducativo.

Faz sentido que esta Academia assuma o carácter voluntário, da parte de todos os envolvidos, pois pode-se organizar em tempo não letivo e letivo com características especiais que merecem um tratamento diferenciado das atividades profissionais de carácter obrigatório.

A integração de pessoa com todo tipo de necessidades especiais pode ser feita na base da solidariedade e do voluntariado.

É preciso a motivação e vocação para lidar com jovens com NEE. Também nos apercebemos da satisfação/alegria total da parte dos jovens participantes e uma esperança em participarem mais vezes nesta Academia e ver nela um espaço de realização pessoal.

Foi muito salutar, tanto para os jovens com NEE, como para os estudantes e os professores no que diz respeito a aprendizagem.

A forma como lidar com a diferença e também a forma de adequar e responder às emoções de cada pessoa e à personalidade de cada um foi muito importante.

Salientamos que o apoio para financiar a academia é uma condição a considerar, porque cada vez mais, este tipo de iniciativa precisa de ter uma estrutura financeira de apoio eficaz e continuada.

Quanto aos números dos participantes é preciso ir às periferias da nossa cidade de Santarém sensibilizar pais e jovens para poderem participar, para que esta Academia seja um espaço de todos os jovens. Criar um espaço na ESES adequado para a realização da Academia e que leve a familiarização com a Instituição.

Sublinhamos também alguns aspectos críticos ou dificuldades.

Notamos uma improporção entre os voluntários e aqueles assistidos. Muita gente a dinamizar e a organizar para tão poucos jovens, e isto não é sustentável.

Notamos que não há continuidade da Academia Politécnica de verão, visto que, quando afirmamos Academia de verão pressupõe-se que todo o verão se deveria realizar e isto não aconteceu.

O fato da avaliação final da Academia ter sido elaborada exclusivamente pela coordenadora influenciou de modo negativo. Isto é, diante disso, tivemos dificuldades para reformularmos de forma mais objetiva ao nível daquilo que precisamos para o futuro.

Percebeu-se durante esta experiência a carência de formação para os jovens estudantes, lidarem com a situação.

Portanto, mesmos com as dificuldades e carências apontadas, a experiência de uma Academia para Jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como foi realizada na “Academia Politécnica de Verão” (2012-2013), parece se estruturar cada vez mais como um espaço adequado para todos. Uma exigência moderna da inclusão de todos os cidadãos.

E, é diante desse promissor horizonte que procuraremos estruturá-la de forma à adequá-la às exigências da Trissomia 21.

Este quadro específico dentro da NEE exigirá esforços específicos, formação de voluntários, adequação dos meios financeiros e pedagógicos para atingir o bem estar de todos os participantes.

E que a nossa avaliação crítica seja construtiva para poder enriquecer, já que todos somos chamados a colaborar.

“A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (SILVA, 2009, 144).

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L - **Capacitar a Escola para o sucesso. Orientações para a prática educativa.** Vila Nova de Gaia: Edipisco, 1993.

Alves, M - **Organização Gestão e Projecto Educativo das Escolas.** Porto: Edições Asa, 1992.

Bairrão, J - **Perspectivas de educação integrada em Portugal.** Lisboa: Comunicação no 15º Congresso Mundial de reabilitação Internacional (documento policopiado), 1983.

Bairrão, J - **Subsídios para um Modelo de Integração.** In Encontro sobre a integração da Criança e Jovem Deficiente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

Banueco, A.- **Integración en la escuela- integración escolar.** In M. Gonzalez (eds.) Temas actuales de Educación especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Salamanca, 1991: 13-21.

Bautista, Rafael [et al] - **Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa: Dinalivro, 1997.

Bogdan, R; Biklen, S - **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

Canário, B - **As Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo.** Lisboa: Educa, 1992.

Carvalho, A; Diogo, F - **Projecto Educativo.** Porto: Edições Afrontamento, 1994.

Certeau, Michel de. *A Escrita da História.* Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

Correia, L. - **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

Correia, L. - **Inclusão e necessidades educativas especiais**, Porto: Porto Editora, 2005

Costa, A.- **A Escola Inclusiva**: Do Conceito À Prática. Inovação 9, 1996: 151-163.

Costa, J - **O Projecto Educativo da Escola e as políticas educativas locais**: discursos e práticas. Aveiro: Universidade, 1997.

Courtiade, Claude Della, **A Criança com Deficiência**, Grifo – Editores e Livreiros, Lda.

Damas, M; Ketele, J - **Observar para Avaliar**. Coimbra: Livraria Almedina, 1985. : 128 - 157.

D'Hainaut, L - Educação - **Dos Fins aos Objectivos**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

Dole J; Bellano, D – **As crianças que não aprendem**. Instituto Piaget.

Espanha. Ministério da Educação e Ciência de Espanha **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.

Estrela, A - **Teoria e Prática de Observação de Classes**. 4ª Ed. Porto: Porto Editora, 1994.

Fernandes, G; Alçada, I; Emídio, M.- **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: GEP, 1992.

Fernandes, G; Alçada, I.; Emídio, M.- **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: GEP, 1992.

Ferro, N; Vislie, L - **Projecto de Relatório dos Peritos Estrangeiros sobre Educação dos Jovens Deficientes em Portugal**. OCDE, SNR. Lisboa (documento policopiado).

Formosilho, J- **O currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único**. In O insucesso escolar em questão, Universidade do Minho. Braga, 1987: 41- 50.

Freitas, C- **O Planeamento na estruturação dos currículos**. In C.R.S.E., Planeamento Educativo. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.

Hall, E – **A linguagem silenciosa**. Relógio de Água, 1994

IV Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (1991); 353 - 358,; 409 - 420.

Jonhson, M - **Definitions and Models in Curriculum Theory Curriculum and Evaluation**, Berkeley, CA: 3, (1997).

Kemmis, S - **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1988.

Kirk; Gallagher - **Educação da criança excepcional**, Martins Fontes, 1991

Landivar, J; Hernandez, R - **Adaptaciones Curriculares**. Editorial CEPE, SL, 1993.

Le Fevre, B. – **Mongolismo**, orientação para famílias. Almede 1988

Macedo, Berta - **A Construção do Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

Machado, F; Gonçalves, M. - **Currículo e Desenvolvimento Curricular Problemas e Perspectivas**. Rio Tinto: Asa, 1991.

Manjon, D - **Adaptaciones Curriculares**. 2ª Ed. Málaga: Ediciones Aljibe, SL, 1995.

Ministério Da Educação - **Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos - Quadro de acção para responder às necessidades de educação básica**. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 1991.

Ministério da Educação -A criança diferente, G. E. P. (Gabinete de Estudos e Planeamento), 1990.

Nielsen, Lee Branttland, **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para os Professores**, Porto Editora, 1997.

Pacheco J- **Currículo: Teoria e Praxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

Pardal, L; Correia, E - **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores, 1995.

Pelica, V; Rodrigues, D - **Factores de Sucesso na Integração Escolar de Alunos com Deficiência Mental**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra. 2 (1996) 83 - 101.

Phenix, H - **The uses of Disciplines as Curriculum Content**. Teachers College Press: New York. (1962) 57 - 65.

PORTUGAL - Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário - **A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades educativas Especiais**. Lisboa: DGEBS, 1992.

Portugal. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário - **Currículo Funcional para os alunos com deficiência intelectual**. Lisboa: Departamento de Educação Especial, 1993.

Portugal. Ministério da Educação - **Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico**. Lisboa: DEB, 1998.

Pueschel, (1993). Síndrome de Down. São Paulo: Papyrus Editora.

Rett, A. (1996). A Crianças com lesão cerebral: problemas médicos, educativos e sociais. (IV ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ribeiro, A:- **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.
- Rodrigues, A.- **Integração e Currículo**. In IV Encontro Nacional de Educação Especial, "Comunicações". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Roldão, M - **Teoria Curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo**. Aveiro: CIDINE, 1994.
- Roncin, C,; Roncin, G.- **Vous avez dit intégration?**. Cahiers Pedagogiques, n ° 276, 1989; 16-18.
- Sampedro, Maria F., Blasco, Glória M. G. e Hernández, Ana M.M., *Necessidades Educativas Especiais*, 2ª edição, 1997).
- Santos, A; Pinto, J - **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986. ; 165 - 195.
- Sayer J. - **Secondary schools for all? Strategies for Special needs: Special needs in Ordinary Schools**. London: Cassel, 1987.
- Secretariado Nacional de Reabilitação - Cadernos do N.º 1 ao N.º 7
- Secretariado Nacional de Reabilitação - Criança com lesão cerebral, 1996
- Secretariado Nacional de Reabilitação - Deficiência mental e aprendizagem
- Secretariado Nacional de Reabilitação - Revista INTEGRAR do N.º 1 ao N.º 16
- Secretariado Nacional de Reabilitação - Trissomia 21, 1990
- Simon, J - **A integração escolar das crianças deficientes**. Porto: Edições Asa, 1991.
- Sousa, L - **Alunos com necessidades especiais (com)fundidos entre escola e família**. Aveiro: [s. n.], 1996. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentado à Universidade de Aveiro.

- Stenhouse, L - **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.
- Tanner, D; Tanner, L - **Curriculum Development: Theory into Practice**. New York: MacMillan Publishing, 1975.
- Tavares, J [et Al.] - **A Criança e o Adolescente com Dificuldades Educativas Especiais. Que Escola para a sua Autonomia e Integração?** Aveiro: Tipave, 1996.
- Troncoso, M^a Vitória; Cerro, M^a Mercedes -**Síndrome de Down: leitura e escrita**. Porto: Porto Editora 2005.
- Vayer, Pierre; Roncin C. - **Integração da criança deficiente na classe**, Instituto Piaget, 1992
- Zabalza, A - **Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola**. Rio Tinto: Edição Asa, 1992.8

WEBGRAFIA

Azenha, Margarida Rita de Jesus; RODRIGUES, Sandra Maria Antunes e GALVAO, Dulce Maria Pereira Garcia. *Bullying e a criança com doença crónica*. Rev. Enf. Ref. [online]. 2012, vol.ser. III, n.6, pp. 45-53. In: <http://dx.doi.org/10.12707/RIII1178>;

Correia, Luis Miranda, O conceito de Necessidades Educativas Especiais. In: http://www.educare.pt/NEDESP/N_palavra.asp?fich=NED_20031127_3312

Correia, Luis Miranda. *O conceito de inclusão dentro do espírito da escola contemporânea*, 20.12.2005. In: http://www.educare.pt/NEDESP/N_artigosnees.asp?fich=NED_20050323_2642 ;

Correia, Luis Miranda *Problematização das dificuldades educativas especiais*. *Análise Psicológica* (2004): 396-376;

Merselian, Kátia Tavares et VITALIANO, Celia Regina. *Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos*. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 85-101. In: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000300006&script=sci_abstract;

Pavão, S. L. Et alii. *Efeito da orientação domiciliar no desempenho funcional de crianças com necessidades especiais*. *Motricidade* 2011, vol. 7, n. 1, pp. 21-29. In: <http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/117/0>

Rodrigues, David. *Dimensões da Educação Inclusiva*. In: *Jornal a Página da Educação*, ano 14, nº 141, Janeiro 2005, p. 28.

Serra, Helena. *Paradigmas da inclusão no contexto mundial*. *Revista Saber (e) Educar* N.º 10 (2005). In: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/27>;

Silva, Maria Odete Emygdio da. *Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, 135-153. In: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>;

Simões, Celeste; Matos, Margarida Gaspar de; Ferreira, Mafalda e Tomé, Gina. *Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência*. *Psic., Saúde & Doenças* [online]. 2010, vol.11, n.1, pp. 101-119.

Zêrere, Paula. *A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. Análise Psicológica* (2002), 3 (XX): 401-406. In:

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870->

[82312002000300014&script=sci_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312002000300014&script=sci_arttext);

http://blog.scielo.org/blog/2013/10/21/evolucao-do-acesso-aberto-breve-historico/#.Us2T8NJ_snk;

http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf;

<http://www.appdae.net/sitemap.html>;

<http://cerfapie.blogs.sapo.pt/>;

http://aeape_esquizofrenia.blogspot.pt/;

<http://www.plataformaongd.pt/plataforma/associadas/socia.aspx?id=86>;

<http://greensavers.sapo.pt/2013/12/29/fui-aceite-como-um-jovem-com-sindrome-de-down-foi-aceite-na-universidade-com-fotos/>

<http://mao-a-mao-leilao.blogspot.pt/2006/09/crial-centro-de-recuperao-infantil-de.html>

<http://www.cercigui.pt/Portals/0/Trabalho%20sobre%20as%20Necessidades%20Educativas%20Especiais.pdf>

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2745/tese%20final.pdf?sequence=1>

Anexos

Estas entrevistas enquadram-se no Mestrado em Educação e Comunicação Multimédia da ESES, no âmbito da UC de Estágio Profissionalizante; destinam-se a encontrar matéria de reflexão no sentido de permitir otimizar meios e recursos para a realização de uma próxima Academia Politécnica de Verão.

Muito obrigado pelas suas respostas que serão muito úteis ao desenvolvimento desta pesquisa.

Anexo 1

Guião de Entrevista: Academia Politécnica de Verão (APV) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES)

QUESTÕES

1. Na sua opinião, como classifica o apoio Institucional obtido para a realização da oficina que dinamizou na APV?
2. Ou/ Como classifica o apoio Institucional obtido para a organização da APV?
3. Como classifica a interação entre os jovens com Trissomia 21 e a comunidade académica da ESES (docentes, não docentes e estudantes)?
4. Pode dar-me alguns exemplos?
5. Quais foram os fatores que contribuíram para que houvesse/não houvesse interação com docentes, não docentes e estudantes?
6. Do ponto de vista organizacional, parece-lhe que a realização da APV deve assentar **exclusivamente no voluntariado**? Porquê?
 - 4.1. Que outras formas de organização poderiam ser pensadas?
 - 4.2. Para a sustentabilidade da APV considera importante a obtenção de **apoios ou formas de financiamento**?

Se Sim, quais?
7. Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos da primeira APV? Por que?
8. Numa próxima edição da APV quais os aspetos que deveriam ser reformulados/melhorados? Por que?

1. Entrevista de Tânia Caneira

1 – No meu entender, pois não organizei a APV, a instituição esteve sempre disponível e bastante envolvida no projeto.

2 – A comunidade académica da ESES recebeu os jovens da academia de braços abertos. A interação entre as duas partes foi um dos pontos fortes da academia. A comunidade sabia que os jovens estavam a frequentar a academia e, por isso, abordavam-nos para perguntar se estavam a gostar. Um dos jovens da academia fazia a questão de dar sempre uma palavrinha a todos os que se iam tomando familiares naquele paciente e prestativa. Outros membros da escola faziam questão de estar um bocadinho com eles a falar sobre os interesses dos jovens.

3 – A interação dos jovens com os docentes deu-se porque estes organizaram e orientaram atelieres para estas crianças, o pessoal não docente fez questão que se sentissem bem. Os estudantes que se envolveram foram os voluntários da academia, pois muitos já se encontravam em período de férias.

4 – Na minha opinião, a APV deve assentar no voluntariado, porque lidar com jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deve apoiar-se na motivação dos seres humanos para tal. As pessoas quando são voluntárias estão no projeto porque gostam, porque o mesmo lhes transmite o sentido de pertença e vontade de fazer/agir com gosto. Quem é voluntário está lá porque quer, porque sente que os objetivos a alcançar são maiores de que qualquer recompensa monetária. Neste caso o reconhecimento dos jovens é a maior recompensa.

4.1 – Sem ideias.

4.2 – Para que qualquer projeto tenha pernas para andar, sustentabilidade, é preciso apoios monetários. Neste caso a própria ESES (IPS) deveriam contribuir e decerto que existem instituições com meios para apoiar projetos deste género. Neste caso os pais contribuíram com uma quantia simbólica.

5 – Todos os aspetos foram positivos, pois todas as atividades desenvolvidas permitiram perceber os caminhos que se quer continuar trilhar e os que têm que ser

melhorados, porque não trouxeram os resultados esperados. A APV foi uma aprendizagem para os jovens e para todos os envolvidos.

6 - Em vez de uma semana deveriam ser duas, para que possam inserir mais atividades diferenciadas e a APV seja mais produtiva para os jovens com NEE. Outra das sugestões seria fazer mais visitas e espaço fora da instituição (teatro, quintas de animais,...)

2. Entrevista de Cristina Novo

1 – Tive todo apoio que precisei. A nível dos recursos humanos, portanto, todos os colegas que contactei, isto na verdade foi uma ideia que surgiu no âmbito do conselho pedagógico, depois associei o centro de apoio pedagógico e convidando colegas das várias áreas associarem-se a esta ideia, fui convidando alunos mestrados pós graduação e de formação inicial de professores de educação social também. Toda gente correspondeu lindamente. A nível de recursos materiais tive toda abertura da direção, a nível de recursos financeiros toda administrativa era preciso fazer seguros para os miúdos estarem aqui todo apoio rigorosamente.

2 – Não tinha só jovens com Trissomia 21 também tinha outro tipo de jovem.

No 1º dia isto foi um cuidado que nós tivemos na preparação e é um fator muitíssimo importante na preparação da academia, ouve logo de partida uma relação estabelecida entre nós organização e as famílias, para tentarmos conhecer um pouco o perfil cada jovem que íamos receber. No 1º dia recebemos todo o corpo docente que ia participar na academia, todos os voluntários os monitores a direção da escola, portanto toda gente recebeu as famílias e os jovens sendo que claro eu tive era caia ia fazendo acolhimento desse jovens e as famílias todas as manhas...

Outros por natureza são tímidos outros são menos tímidos menos introspetivos e logo deram logo mais a conhecer e tivemos esse cuidado também para integrar e para começar a ver essa interação, portanto de um modo geral interação foi muitíssimo positiva. Exemplo: um jovem disse-me que estou a realizar o meu sonho, eu sempre quis ir a universidade, sempre queria tirar o meu curso de informática, mais estou muito nervoso porque não conheço ninguém....

3 – De um modo geral muito positiva a preparação com as famílias, o cuidado no acolhimento e no acompanhamento, termos sempre as equipas monitoras sempre atentas, com cuidado extremo sempre acompanhado aos miúdos eles nunca ficaram sozinhos.

4 -Sim, porque é aquilo que sai de dentro do individuo.

4.1 - Claro que sim, para darmos uma outra dimensão ao projeto.

4.2 - É certo que, as vezes, para criar impactos e certa dimensão institucional e dar uma outra grandeza, o financiamento ajuda muito. Temos linha de financiamento aberta a nível de Erasmo+, na UE e são projeto prioritário.

5 - A proximidade com as famílias. Descansar da família. Abertura de porta a família.

6 - Alguns aspeto relativamente a gestão dos monitores (monitores que inscrevem e depois desistem). Famílias que não são pontoais./ Não enquadramento na sala de aula, atividades exterior só no inicio da manhã das 9 as 11:00h, depois intervalo até a hora do almoço. / A nível de organização, sim, poderia melhorar alguma coisa.

3. Entrevista de Maurício Dias

1 - Foi ótimo, diria, foi melhor possível, quer na qualidade das atividades que fizeram com os alunos da academia. Diria, foi perfeito naquilo que fizeram.

2 - Foi ótimo, mas é difícil. Porque é preciso compreende-los primeiro. A participação nas atividades.

3 - Predisposição.

4 - Sim, porque se olharmos para experiencia em Portugal noutras áreas ao serviço comunitário, podemos partir dali afirmar que sim o voluntariado.

4.1 -Não, porque o voluntarismo é uma forma perfeita de fazer este projeto.

4.2 – Sim

5 - Do ponto de vista como pai; conhecer outro ambiente. Ajuda a quebrar mito sobre os deficientes.

6 - Números dos jovens limitados e que estavam ligados aos funcionários, alargar mais aos outros jovens. / Não envolver só jovens com deficiência, porque pode incomodar.

4. Entrevista de Rosa oliveira

1 - Foi excelente, foram criadas todas as condições necessárias para que a academia corresse melhor.

2 - Bastante interessante, relativamente quer aos alunos que disponibilizaram para fazer de monitor. Em relação a comunidade Académica no seu todo como decorreu durante o período de férias é difícil fazer alguns balanços, porque não é possível, não temos dado que nos permitam aferir se fosse no período dito normal de aulas.

3 - O número limitado; uma equipa disponível para abraçar o projeto.

4 - Sim, porque será uma componente muito importante nesses tipos de projetos. Também, porque só através da boa vontade das pessoas em abraçar esse tipo de projeto. É fundamental.

4.1 - Sim, como lugar de estágio, onde os estudantes possam adquirir experiência diferente dentro do seu curso.

4.2 - Sim, cada vez mais este tipo de iniciativas precisa de ter uma estrutura financeira de apoio para poder ser estrutura de forma eficaz e continuada. Concorrer algum projeto específico, é uma questão a estudar; pequena participação da família.

5 - Abertura ao exterior, troca de experiência e aprendizagem mutua (jovens e as equipas).

6 - Divulgação, porque um projeto com essa categoria deveria ser bem estruturada para terem mais jovens envolvidos.

5. Entrevista de Elisabete Linhares

- 1 - Não solicitei apoio, não foi necessário.
- 2 - Foi favorável e positiva, apesar de dificuldades de como lidar com uma aluna que tinha problema, sabendo que não sou especializada nesta área.
- 3 - Preparação para podermos lidar com a situação.
- 4 - Sim, porque funciona muito bem. Tudo depende da dimensão do projeto.
- 4.1 – Sim
- 4.2 - Sim, poderia ser mais-valia em termos de materiais, envolver mais nos recursos humanos.
- 5 - A relação que estabeleceram.
- 6 - Divulgação, Envolver mais jovens.

6. Entrevista de Valter Gouveia

- 1 - Foi bom, a Instituição apoiou em tudo que precisamos.
- 2 - Ouve interação, pelo facto de estar com eles todos os dias.
- 3 - Eles são boas pessoas e fácil de contacto de relacionar.
- 4 - Sim, só faz sentido se for voluntariado.
- 4.1 - Sim, pode investir numa escola funcional no sentido de baixar taxa de desemprego.
- 4.2 - Sim, pode ser implementada numa escola nacional se houver verba.
- 5 - Experiência adquirida.
- 6 - Mais atividades e que não seja tão centrada no mesmo ponto. As menos duas semanas.

7. Entrevista de Ana da Silva

1 - Foi bom, porque muitos dos materiais que precisamos para desenvolver as atividades foram conseguidos pela Instituição parece-me que foi bom. Para além disso tivemos muitos apoios dos funcionários docentes e não docentes.

2 - Ouve. Na parte do acolhimento desde do início e uma tentativa de criação dessa interação e lembrando de uma dinâmica do grupo que permitiu essa interação.

3 - A organização da APV foi feita com bastante antecedência. As dinamizadoras dos ateliers tiveram a possibilidade e tempo de pensar como desenvolver os ateliers. Também estarem envolvidas pessoas ligadas a áreas das artes e expressões e normalmente essas áreas das expressões implicam que os professores e professoras estivessem competência da relação e de interação com outra pessoa são competência muito habituais nos professores das disciplinas das expressões e as próprias atividades facilitavam essa interação.

4 - Acho que pode ser e a logica de APV pode ser feita numa base numa perspectiva do voluntariado. Porque acho uma ideia de integração de pessoa de todo tipo de necessidades especiais pode ser feita na base de solidariedade e do voluntariado.

Se de facto, eu acredito que é importante responder a necessidades específicas determinadas pessoas da comunidade e sabendo que o IPS e a ESES tem também como a missão a prestação ao serviço a comunidade e o desenvolvimento regional e a colaboração com a comunidade local penso que, pode fazer sentir desenvolver esse tipo de iniciativa numa base de voluntariado porque não até criar um grupo de voluntário ou rede de voluntariado que pudesse assegurar o funcionamento da Politécnica de verão.

O que me parece, é que também tem que ser sustentável e pareceu-me nesta politécnica de verão havia muitos professores, muitos estudantes de licenciaturas para tão pouco jovens e isto não é sustentável. Aqui um problema de sustentabilidade, tanta gente a dinamizar, a apoiar e a organizar para tão pouco jovem.

O rácio dos formadores dinamizadores e organizadores e participante não pareceu adequado porque parece não é sustentável, tanta gente a ter tantas horas de trabalho pareceu-me demais. Pode compreender-se que foi a primeira experiência e que como a equipa organizadora queriam que corresse bem compreende.

4.1 - Pagar técnicos especializados em trabalho com pessoas com NEE dependendo das necessidades específicas dos participantes do grupo, tendo em conta as características das pessoas que participam e trabalhar com especialista desta área e pagar-lhes.

Se nós fomos para um projeto em que paga especialista para virem para aqui, sem prejuízo dos nossos professores dessas unidades curriculares também poderem trabalhar, mas partimos para isso temos que ter forçosamente um projeto financiado, porque as instituições superiores então nesse momento de crise e não só a politécnica que são instituições não há dinheiro para esses tipos de projeto.

Nem todos podem pagar e nesse caso não podem participar assim estamos a excluir muitos. Assim estamos a falar da exclusão das pessoas com NEE.

4.2 - Claro que sim, se tivemos apoios; por exemplo das atividades expressão plástica que eu dinamizei, podemos ter apoio de uma loja de tinta uma loja de ferramenta de darem pinceis, de artista para poderem divulgar as obras de jovens para esporem a venda e dinheiro que saírem poder ser utilizado para mais politécnica de verão.

5 - Começando pela aprendizagem porque estamos numa escola e começando pelas pessoas que mais precisam aprender são os professores que são as pessoas que mais precisam de aprender, penso que tanto eu como professor José Manuel aprendemos muito.

E aprendemos numa perspetiva técnica porque tivemos que adequar determinadas maneiras de ensinar, de lidar com aprendizagem de determinadas técnicas de expressão plástica de forma diferente, porque as pessoas são diferente que estamos habituados a trabalhar.

Tivemos também que nos adequar a diferenças, embora as pessoas tivessem mesmo tipo de NEE tivemos também que adequar e responder as emoções de cada pessoa e a personalidade de cada uma. Aprendemos a lidar com as pessoas que apoiavam as atividades. Estarmos atentos não só aos jovens participantes, mas também as animadoras.

6 - É que não me parece que seja sustentável a tanta gente a organizar a APV, tanta gente a dinamizar e apoiar as atividades. Eu acho que havia 7 jovens participantes e 30 pessoas na organização e na dinamização não me parece sustentável.

Se de facto, fossem pessoas que tivessem a receber dinheiro seria um projeto caríssimo e insustentável para qualquer instituição. Não é, e foi numa base de voluntariado as pessoas não foram pagas, mas é sustentável na mesma, embora as pessoas não tenham sido pagas passaram muito tempo a organizar e ao tempo que não estão a trabalhar noutros projetos e me parece demasiada gente para tão pouco jovem isto parece um aspeto a reformular.

Outro aspeto tem que ver a não continuação do projeto de APV porque quando se acredita num projeto como este, significa em princípio que no ano verão seguinte se volta a fazer pode não ser exatamente da mesma forma porque a sempre lá está aspeto que é bom reformular e melhor, claro poderia ser doutras formas, mas não parece nada bem não ter acontecido este verão.

Porque se lança um projeto e a ideia é depois no verão seguinte talvez cá estamos outra vez e seria bom estarmos senão, porque se não a primeira edição deveria ter chamado Politécnica do verão 2012/2013 ou politécnica no verão politécnica de verão cria expectativa que no ano seguinte no verão haja e não ouve e não me parece bem.

Isto é rapidamente a pensar se é uma coisa foi só uma vez para experimentar e depois acabou ou se é uma coisa querem mesmo. Se é algo que a ESE quer apostar não pode ser verão sim verão não pelo menos é a minha opinião. Para mim, não é grande coisa verão sim verão não, não cria consistência. Outro aspeto negativo a reformular é a avaliação.

Porque eu fui dinamizadora de um workshop, nunca fui convocada para reuniões de avaliação e ouve varias reuniões para organização. Se ouve várias reuniões para organização poderia pelo menos ter havido uma para avaliação. Eu pelo menos nunca fui convidada nem convocada. Posso não ter visto o email, mas não vi de facto, acho que José Manuel também não foi convidado para avaliação.

Bom poderia não a ver reunião nenhuma, mas na minha perspetiva já que ouve reuniões para organizar também deveria ter reuniões para avaliar. Mas, não tendo tempo para

reuniões para avaliar o que pode acontecer já era no verão, já trabalhar tanto já não ouve tempo para fazer reuniões.

Não havendo tempo para reuniões havia outra forma de avaliar. Podiam ter pensado em forma de avaliação de envolver-se próprios jovens na própria avaliação, mas a pensar nisso, eram todos workshops ou eram uma avaliação em geral que incluísse algumas técnicas específicas que não fossem só gostastes não gostaste ou gastaste mais. Porque é óbvio que isso deve ter sido feito gostaram e não gostaram e o que é que gostaram mais? Isso claro que é uma forma de avaliar, mas é muito limitado. Não parece que seja adequado limitarmo-nos a perguntar jovens só pergunta tão simples.

Mesmo que tenham feito outro tipo de avaliação com os jovens parece-me que as pessoas que dinamizaram workshop poderiam dar ideias para isso. Se toda gente der ideia poderíamos chegar umas estratégias mais conjunta que seja mais coerente e mais justa. Eu nunca vi o relatório que elaboram, só sei através do professor José Manuel.

Anexos 2: O papel da religião cristã na inclusão de jovens portadores de necessidades educativas especiais.

Entrevista com Alice Caldeira Cabral, secretária do Serviço Pastoral Social da Conferência Episcopal Portuguesa

1. Quando começou em Portugal?

O Serviço Pastoral a Pessoas com deficiência foi criado na Assembleia Plenária da Conferência Episcopal Portuguesa de Abril de 2010, tendo sido aprovado o Plano de Ação para o triénio 2010-13 em 9.11.2010.

2. Como está organizada?

O Serviço Pastoral a Pessoas com Deficiência foi criado no âmbito da Comissão Episcopal da Pastoral Social e Mobilidade Humana, integrando o Conselho da Pastoral Social. É desta Comissão que as duas responsáveis pelo Serviço recebem orientações.

Pretende-se a criação de uma rede de interlocutores que dinamize uma ação sistemática nas várias dioceses.

Nas dioceses onde iniciámos a nossa ação (Algarve, Braga e Évora) existem alguns contactos não estruturados ainda, mas com uma participação diferente em cada Diocese. A Diocese de Bragança-Miranda manifestou o seu interesse, criando a Comissão Diocesana para a Deficiência que desenvolverá um programa de trabalho com a participação ativa das Paróquias partindo dos quatro Arciprestados.

O nosso Serviço não figura ainda na lista dos participantes no Conselho da Pastoral Social e também ainda não tem um site no âmbito da Conferência Episcopal Portugal.

3. Quais são os objetivos a serem atingidos?

- Sensibilizar para a inclusão: uma Igreja que acolhe.
- Construir uma rede para a dinamização do Serviço a nível diocesano e local e divulgar as suas ações.
- Conhecer a realidade da participação das pessoas com deficiência na vida da Igreja:
 - A partir das pessoas com deficiência e suas famílias;

- A partir dos leigos presentes nas comunidades, agrupados ou não em Movimentos e Obras;

- A partir das diversas instituições da Igreja mais diretamente ligadas a esta problemática;

- A partir das diferentes equipas litúrgicas;

- A partir das equipas de catequese (catequese da infância e de adultos).

• Identificar e divulgar experiências interessantes nos seguintes campos:

- Anúncio da Boa Nova;

- Iniciação cristã e celebração de sacramentos;

- Pastoral dos Sacramentos;

- Partilha das responsabilidades da vida cristã na comunidade. Ministérios
Missão e envio.

• Criar um núcleo de documentação e edição regular de textos.

4. De que maneira a Conferência Episcopal, dioceses, vigararias participam e estimulam este processo?

A Conferência Episcopal Portuguesa solicita o envio dum relatório anual, bem como o Plano de Ação e o orçamento que aprova. Manifestou o seu interesse em que publicássemos documentos, o que está em preparação. No nosso Plano de Ação, dada a escassez de recursos e a inexperiência no setor, decidiu-se começar a trabalhar mais sistematicamente em 3 dioceses, cujos bispos o solicitaram. Nestas 3 dioceses não foi ainda possível dinamizar a participação organizada da diocese, havendo colaborações pontuais com algumas paróquias. O ponto de evolução de cada Diocese é diferente.

Recentemente surgiu a possibilidade, já referida, de iniciar uma ação sistemática na Diocese de Bragança-Miranda, uma diocese do interior norte de Portugal. Estamos com muita esperança que se consiga agora desenvolver uma ação piloto que possa ser replicada nas outras dioceses, pelo empenho especial do Senhor Bispo.

5. Quais seriam maiores dificuldades a serem superadas?

Sendo a deficiência uma problemática que tem subjacente a enorme diversidade humana, tornada especialmente visível e havendo uma resistência natural a lidar com a diferença e aceitar a diversidade, é claro que a questão da pastoral destas pessoas não é matéria fácil. Há princípios básicos que vêm das aquisições científicas e da evolução social: como o princípio da acessibilidade ou o de que a deficiência é uma questão transversal a todas as áreas da pastoral. Não tem sido fácil fazer aceitar estes princípios, pois a tendência existente por tradição, liga esta área à assistência e à saúde, uma vez que se considera tratar-se de “pessoas doentes”.

Temos lutado para que o enfoque seja a inclusão das pessoas com deficiência e para que possamos tornar visíveis, algumas experiências muito interessantes que se vão fazendo em Portugal. Ao mesmo tempo sensibilizar o clero e os fiéis para a necessidade de acolher estes irmãos diferentes como dons que são e que enriquecem o Corpo de Cristo que a Igreja é.

Temos tido uma parceria com a Universidade Católica que nos propôs a coorganização de Jornadas de reflexão, que se realizaram entretanto em Lisboa, Braga, no Algarve e em Évora.

As crianças com deficiências, atualmente em Portugal, estão integradas nas escolas públicas e algumas são inscritas pelos pais na catequese como as outras. E chegaram-nos perguntas de alguns catequistas sobre a existência de materiais ou orientações sobre o modo de lidar com algumas dificuldades e também o que exigir para que uma criança possa fazer a sua primeira comunhão. Divulgámos orientações pastorais que, a esse nível foram feitas na sequência do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e que eram bem explícitas. Consideramos, no entanto, que é urgente que haja orientações atuais ao nível da Pastoral da Catequese. Trouxemos a Portugal uma especialista brasileira que fez em Novembro de 2012 três conferências: uma em Lisboa, outra em Braga e outra em Elvas, mas ainda não lográmos conseguir que se iniciasse um trabalho sistemático a este nível.

Organizámos a participação de um grupo de 8 pessoas de 5 Dioceses numa Conferência Internacional em Lille, sobre a Teologia e a Deficiência. Temos esperança que este grupo possa vir a constituir um núcleo mais alargado de reflexão e planeamento da ação pastoral neste âmbito.

6. Quais são as expectativas dessa pastoral?

Os eixos fundamentais são: as acessibilidades físicas, o conhecimento das necessidades da população alvo nos territórios paroquiais e a catequese.

A sensibilização em geral continuará a ser necessária, dado o escasso reconhecimento social desta problemática na sociedade portuguesa, de que a Igreja faz parte. É também nossa expectativa continuar a dar voz às próprias pessoas com deficiência, tornando-as agentes ativos da sensibilização e criando oportunidades de participação ativa na construção duma atitude inclusiva por parte dos responsáveis na vida eclesial.

Anexos 3: Guião de Entrevista para jovem participante

QUESTÕES

- 1 - Como te chamas?
- 2 – Gostaste de participar na academia?
- 3 – Gostaste das pessoas que te acompanharam? (Os monitores, os teus colegas, os professores)
- 4 – Quais foram as atividades que mais gostaste?
- 5 - E aprendeste muitas coisas?
- 6 – Gostavas de ir mais vezes à academia? Se fizéssemos outra, tu participavas?
- 7 - Gostavas que fosse igual à academia onde tu estiveste ou preferias que tivesse atividades diferentes? (Quais?)
- 8 – Se houvesse uma academia no inverno, durante o tempo normal das aulas, tu ias lá?
- 9 - O que gostavas de aprender / fazer lá?
- 10 – Tens alguma coisa a acrescentar sobre academia?

Muito obrigado pela sua colaboração,

Mestrando Acácio Pires

28/10/2014

1. Entrevista de Marco Alexandre Freitas Caetano

- 1- Gostei e muito. Gostava de repetir.
- 2- Gostei dos professores, dos meus colegas e foram todos espetaculares.
- 3- Dos computadores, fotografia, árvores, da culinária.
- 4- De filmar, culinária, dança e jogos.
- 5- Gostava de participar com muito gosto.

- 6- Gostava de tratar dos cavalos e muito bem.
- 7- Ia, tanto faz no verão ou no inverno.
- 8- Gostava de ser câmara Men, filmar.
- 9- Isto, para mim, seria como se fosse uma 2ª família para mim. Sentiu-me muito bem. Foi Deus que me indicou para lar.

2. Pai do Marco –

Gostou muito de estar lá, e veio muito animado e ter pena de não ser mais tempo. Também gostava que desenvolvesse mais os temas de que eles gostam.

ANEXO 4: NOVO LOGO TIPO

academia politécnica de verão

