ELISABETE DE BELÉM GUEDES TEIXEIRA

IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS

Orientador: Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett
Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2012

ELISABETE DE BELÉM GUEDES TEIXEIRA

IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Prof. Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett
Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2012

Agradecimentos

Concluído este trabalho, que na sua essência constituiu todo um processo de valorização pessoal e profissional, gostaria de agradecer a todos aqueles que directa ou indirectamente das mais diversas formas me ajudaram para que o mesmo fosse realizado.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Doutor Horácio Saraiva, pela disponibilidade, apoio e indicações dadas para a realização da minha dissertação.

Aos meus amigos, pela partilha de momento, experiências e ideias.

À minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos bons e menos bons.

À colaboração prestada e disponibilidade da Instituição de Centro Actividades Ocupacionais (CAO) sem as quais não atingiria os objectivos propostos.

Resumo

As oficinas ocupam um lugar privilegiado no desenvolvimento do ser humano em todas as áreas, e oferece-lhe a oportunidade de manipular directamente os materiais de comunicação e expressão, reflectindo toda a problemática relacionada com o ensino através da arte.

O trabalho realizado situa-se no plano da criatividade e da arte, no domínio das expressões e no desenvolvimento integral dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Podendo, assim, actuar positivamente no desenvolvimento cognitivo, comportamental, motor, afectivo, social e cultural destes alunos.

A questão fulcral debruçou-se em especificar como o uso das oficinas pode contribuir, de forma eficaz, para orientar, estimular, aperfeiçoar e potenciar a aquisição de diversificadas competências, com objectivo de estudar as potencialidades destas. Simultaneamente, permitiu avaliar se o recurso – oficinas - facilita ao aluno adquirir competências que o estimulem para a arte e que possibilitem a inclusão na sociedade.

Para isso foi necessário realizar um estudo, dando precedência aos planos individuais de competências e uma observação directa aos alunos.

Numa abordagem é avaliado o investimento na arte e nos trabalhos oficinais, por parte da Instituição, e respectivo resultado da amostra, colocando em destaque a análise e discussão dos mesmos.

Finalmente serão apresentadas as conclusões referentes a toda a problemática abordada e desenvolvida.

Esta peça cruza as investigações, qualitativa e quantitativa, apresentando os resultados que comprovam as hipóteses previamente formuladas.

Este estudo foi realizado com clientes/ utentes de duas Entidades distintas, em tempos distintos, numa primeira fase o Centro de Actividades Ocupacionais do Funchal - Santo António, e posteriormente o Centro de Actividades Ocupacionais - Cercifaf. Tentou-se englobar uma perspectiva de inclusão para os alunos com NEE, ao encontro da Arte. De ressalvar, que o seu estudo pretende ser mais aprofundado, pois o intuito é dar-se continuidade a um projecto tão estimulante e aliciante como este.

Em termos finais, resta apenas acrescentar que atendendo à problemática da deficiência e à necessidade de utilizar estratégias diversificadas para educar com sucesso, considera-se que as oficinas são um ponto de partida para atingir essa meta.

Palavras-chave: Oficinas; Sucesso; Arte; Criatividade, Poder dos pares.

Abstract

Ateliers take a privileged place in what concerns the human being development in all areas, and give him the chance to handle directly communication and expression materials, reflecting all the problematic related to teaching through art.

The work done is situated in the creativity and art plan, in the expressions domain and the whole development of students with Special Educational Needs. Being able to positively act in the cognitive, behavioral, motor, emotional, social and cultural development of these students.

The main question was to specify how the ateliers can contribute in an efficient way to guide, stimulate, improve and enhance the acquisition of diverse skills, with the aim of studying the potential of these. Simultaneously it allowed knowing if the resource – ateliers – facilitates the acquisition of skills by the student that can stimulate him towards art and can give him the chance to include himself in a society.

In this way it was necessary to realize a study giving precedence to the individual plans of skills and a direct observation of users.

In a quantitative approach, it is evaluated the investment in art and in the ateliers work, by the institution, and the respective sample result, emphasizing the analysis and discussion of the same.

Finally, it will be presented the conclusions referring all the problematic approached and developed.

This work crosses the qualitative and quantitative investigations, presenting the results that prove the previously formulated hypotheses.

This study was performed with clients/users of two distinctentities, on different occasions, in a first phase, with the Center for Occupational Activities of Funchal - Santo António, and later, with the Center for Occupational Activities- Cercifaf. We tried to incorporante a perspective for pupils with SEN (Special Educational Needs) to meet art. To point out that this study pretends to go further, since the purpose is to give continuity to a project as exciting and challenging as this.

In conclusion, it is only needed to add that given the problems of disability and the need to use diverse strategies to educate successfully, it is considered that the ateliers are a starting point to achieve that goal.

Keywords: ateliers; success, art, creativity, power of peers.

Siglas Utilizadas

APEC - Associação **P**romotora do **E**nsino de **C**egos

APPACDM – **A**ssociação **P**ortuguesa de **P**ais e **A**migos das **C**rianças **M**ongolóides

AVD'S – Actividades de **V**ida **D**iária

CAO – **C**entro de **A**ctividades **O**cupacionais

CEB – Ciclo de **E**nsino **B**ásico

CERCI – **C**ooperativa de **E**ducação e **R**eabilitação de **C**rianças **I**nadaptadas

CIF – Classificação **I**nternacional **de F**uncionalidade **I**ncapacidade e **S**aúde

DD – Dificuldades

DSM IV - Manual **D**iagnóstico e **E**statístico de **T**ranstornos **M**entais

ONU – Organização das **N**ações **U**nidas

PC – Paralisia **C**erebral

NEE – **N**ecessidades **E**ducativas **E**speciais

MG – Minas **G**erais

Q.E – Quociente **E**mocional

Q.I – Quociente de **I**nteligência

VS - Versus

Índice Geral

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO I - REVISÃO LITERÁRIA 13

1.1 - Perspectiva Histórica da Educação Especial 13

1.1.1 - No Mundo 13

1.1.2 - Em Portugal 22

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS SÍNDROMES COM MAIOR PREVALÊNCIA EM CAO 32

2.1- Deficiência Mental 32

2.1.1 Deficiência Mental Ligeira 33

2.1.2 Deficiência Mental Moderada 33

2.1.3 Deficiência Mental Grave 34

2.1.4 Deficiência Mental Profunda 34

2.1.5 Características associadas aos deficientes mentais 35

2.1.6 Factores responsáveis pela Deficiência Mental 35

2.2- Síndrome de Down ou Trissomia 21 36

2.3 - Paralisia Cerebral (PC) 37

CAPÍTULO III – OFICINAS UM TRABALHO DE PROJECTO 39

3.1 – Incentivar a criação de espaços para um maior envolvimento dos alunos na construção da sua aprendizagem 39

3.2- Cientificar as Oficinas através do Trabalho de Projecto 41

3.3 – Metodologia do trabalho científico no trabalho de oficinas 42

CAPÍTULO IV - A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 43

4.1- A importância da Arte na construção de Sociedade Inclusiva 44

4.2 - A Vida, a Arte e as Expressões 45

CAPÍTULO V – AS OFICINAS E A ACTIVIDADE CRIADORA 46

5.1 – A Arte, a Ética e a Estética 47

CAPÍTULO VI - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO **50**

6.1 - Metodologia de Investigação e de Organização **50**

6.1.1 Problematização do tema 51

6.1.2 Objectivos 52

6.1.3 Hipóteses e Variáveis 53

6.2- Caracterização da Amostra **54**

6.2.1 Caracterização da Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Funchal 54

6.2.1.1 Caracterização dos Clientes 56

6.2.2 Caracterização da Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Cercifaf 56

6.2.2.1 Caracterização dos Clientes 59

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS **60**

7.1 - Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Funchal **60**

7.2 - Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Cercifaf **68**

7.3 - Instituição do CAO do Funchal VS Instituição do CAO da Cercifaf **76**

7.4 - Discussão dos Resultados **76**

CONCLUSÃO **80**

BIBLIOGRAFIA **83**

APÊNDICES **I**

ANEXOS **XI**

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Constituição da Amostra - CAO do Funchal 55
Gráfico 2 - Patologias Presentes na Amostra - CAO Funchal 56
Gráfico 3 - Constituição da Amostra - CAO Cercifaf 58
Gráfico 4 - Patologias Presentes na Amostra - CAO Cercifaf 59
Gráfico 5 - Avaliação do utente A - CAO Funchal 61
Gráfico 6 - Avaliação do utente B - CAO Funchal 62
Gráfico 7 - Avaliação do utente C - CAO Funchal 63
Gráfico 8 - Avaliação do utente D - CAO Funchal..... 64
Gráfico 9 - Avaliação do utente E - CAO Funchal 65
Gráfico 10 - Avaliação do utente F - CAO Funchal 66
Gráfico 11 - Avaliação do utente G - CAO Funchal 67
Gráfico 12 - Avaliação do Cliente A- CAO Cercifaf 69
Gráfico 13 - Avaliação do Cliente B- CAO Cercifaf 70
Gráfico 14 - Avaliação do Cliente C- CAO Cercifaf 71
Gráfico 15 - Avaliação do Cliente D- CAO Cercifaf 72
Gráfico 16 - Avaliação do Cliente E- CAO Cercifaf..... 73
Gráfico 17 - Avaliação do Cliente F- CAO Cercifaf 74
Gráfico 18 - Avaliação do Cliente G- CAO Cercifaf 75
Gráfico 19 - Instituição do CAO do Funchal VS Instituição do CAO da Cercifaf 76

INTRODUÇÃO

A escola do séc. XXI contempla métodos pedagógicos com a finalidade de desenvolver nos alunos aptidões de carácter artístico, cuja progressão deve ser orientada e previamente preparada. Tendo como fundamento a formação do aluno, deve proporcionar-se aprendizagens e conhecimentos significativos, com o intuito de que os intervenientes adquiram um papel interventivo na sociedade, possuindo a escola a capacidade de criar ambientes de aprendizagem motivantes e aliciantes, com um valor educativo e formativo.

Partindo deste pressuposto, as oficinas nascem da preocupação de passarmos da abstracção para a realidade e todas as aprendizagens a ela inerentes. Simultaneamente, constituem-se um espaço, um momento importante de trabalho com os outros, promovendo a socialização. Estas surgem das motivações e interesses e facilitam a comunicação e autonomia. Com as oficinas, e numa perspectiva pedagógica diferenciada, alunos tendem a aprender.

Nascem então como espaços privilegiados de apropriação prática da acção, reflectindo-se na e sobre a acção. E como refere Piaget "a inteligência nasce da acção".

As oficinas definem-se, igualmente, como "um meio de autodisciplina, integração e controlo que, por extrapolação, facilita uma melhor integração social" (Cardoso & Valsassina, 1998).

As populações com N.E.E., além de heterogéneas na sua individualidade são o também em termos de necessidades. Os trabalhos manuais tornam-se numa multiplicidade de linguagens interrelacionadas. É, sem dúvida, um "caminho" facilitador da expressão dos sentimentos, contribuindo para a auto-descoberta e a inclusão social através da Arte.

A associação do trabalho intelectual ao manual, nestas populações, é um desafio gratificante. As oficinas evidenciam a importância da arte no desenvolvimento criativo e na melhoria da qualidade de vida destes indivíduos.

De acordo com Cardoso e Valsassina (1998), a arte desempenha seguramente um papel do maior relevo na constituição das estruturas superiores da personalidade A criatividade, o fazer algo de novo, o produzir qualquer coisa inédita, como a experiência individual, representa uma vivência interior e traduz-se numa certa forma de manifestação.

São portanto, as oficinas, o espaço privilegiado de acolhimento, proporcionando o prazer das descobertas pois, nas populações com N.E.E., "a alma que mora no seu interior

reaparece quando criam, tornando belo aquilo que alguns julgam imperfeito" (Martins et al, 2003).

Este projecto prender-se-á com a temática "Oficinas" e como estas podem garantir a aquisição de competências em alunos portadores de N.E.E.

Esta peça de trabalho está subdividida em sete partes essenciais.

No capítulo primeiro realizar-se-á uma abordagem histórica sobre a Educação Especial, procedendo-se à revisão da Literatura e Enquadramento Teórico. Faz-se-á uma breve retrospectiva do percurso histórico da Educação Especial no mundo e, mais especificamente, em Portugal.

Sucede-se o segundo capítulo no qual iremos fazer uma breve síntese sobre as síndromes com mais prevalência dos CAO's deste estudo, destacam-se as "Oficinas como um trabalho de projecto, "encarando aqui a arte no sentido oficinal, ligando os objectivos Sensório - Motores e Afectivos aos Cognitivos, premiando o artístico (capítulo terceiro). Seguidamente, foca-se a Arte na Educação Especial, as Oficinas e a Actividade Criadora remetendo, uma vez mais, à actividade criadora e ao saber científico. (capítulo quarto e quinto, respectivamente).

No que concerne ao sexto capítulo, descreve o enquadramento empírico, relatando o percurso metodológico, apresentando de forma breve e sucinta o "cerne" de toda a investigação, ou seja, a razão que conduz ao estudo e que leva à realização deste projecto. Atendendo ao rigor científico que é exigido, definir-se-á o método de investigação a privilegiar, levantando-se a questão fulcral, que será mote de toda a investigação a processar, bem como um conjunto de hipóteses e variáveis que dela resultam, seguida da amostra desta investigação. Por último, no capítulo sétimo, são apresentados e discutidos os resultados a que a análise conduziu.

Na conclusão, leva-se a cabo uma reflexão sobre toda a temática desenvolvida neste projecto, nomeadamente como o trabalho nas oficinas ganha expansão e importância no desenvolvimento da Arte e na Inclusão dos jovens com NEE na sociedade.

Na arte, encontra-se alento para progredir com cada vez mais flexibilidade, criatividade e afecto e proporciona-se, aos portadores de NEE novas e inesquecíveis experiências, promotoras de equilíbrio pessoal e social. Harmonizando a sua vida e, tal como a arte, torná-la bela sem uma preocupação estética.

CAPÍTULO I - REVISÃO LITERÁRIA

1.1 - Perspectiva Histórica da Educação Especial

1.1.1 - No Mundo

Para compreendermos melhor a actual situação da educação especial, e o lugar que os portadores de algum tipo de diferenças ocupam na nossa sociedade, teremos que conhecer a evolução da educação especial sob uma perspectiva histórica. Nesta trajectória, desempenharam um papel fundamental o contexto social e o desenvolvimento das ciências. A história da educação especial é curta, mas suficientemente rica para que se possa, a partir do seu estudo, estabelecer os parâmetros actuais, pelos quais devem decorrer as novas concepções de assistência às pessoas com necessidades educativas especiais.

Os estatutos sociais que, ao longo das diferentes civilizações, foram atribuídos à pessoa com deficiência, são o espelho das atitudes da sociedade para com essas pessoas, e das atitudes dos cidadãos ditos normais em relação ao cidadão deficiente. Ao longo da História, os conceitos e práticas relativas ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, tem evoluído no decorrer dos tempos.

Far-se-á fazer uma abordagem às diferentes fases pelas quais passa a História da Educação Especial, desde a exclusão do indivíduo diferente até à tentativa de uma plena inclusão pelas sociedades actuais.

Lowenfeld considera que a história da Educação Especial se pode dividir em quatro momentos:

1ª Fase: **Separação** – Desde o início do mundo até meados da Idade Média. O ser deficiente é considerado "estranho" à luz da superstição e da malignidade. Durante toda a Idade Média todos aqueles que tivessem problemas físicos e/ou manifestassem problemas mentais eram associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria, sendo perseguidos e executados. Havia duas vias antagónicas de separação: Aniquilação (Eugenismo) e Veneração.

Veneração – Defendiam o estatuto de cidadão para os surdos (Egipto). Na Ásia Menor, foi fundado o primeiro asilo para cegos; na Pérsia, era defendida a liberdade dos deficientes (Zaratustra) assim como em Roma, por Justiano I.

Eugenismo – Na Índia, os deficientes são rejeitados e na Grécia era aceite o infanticídio. Em Esparta, era o conselho dos anciãos que decidia sobre a vida ou a morte das crianças, pois a cidade não podia ter cidadãos enfermos ou defeituosos. Os deficientes eram levados para as montanhas e abandonados.

2ª Fase: Protecção – Situa-se nos finais da Idade Média, princípio do Renascimento, e vai até ao Iluminismo. Começa então uma nova "era" para os deficientes – "a fase da protecção e do direito à vida" (Lopes, 1997).

A igreja começa a sua fase da protecção na sequência do desenvolvimento das religiões monoteístas. As sociedades cristãs consideravam as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais de igreja.

Fundaram-se, assim, os primeiros asilos e hospitais para cegos. Nos séculos XVII e XVIII têm lugar as instituições individualizadas, os deficientes mentais foram colocados em orfanatos, manicómios, prisões e ali permaneciam. A par desta inovação surgiram as primeiras iniciativas de apoio aos deficientes, promovidas por ordens religiosas, onde eram apenas assistidos com comida e vestuário.

Nesta época, começa a dar-se alguma importância à pessoa "diferente" e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial" (Bautista,1997).

A sociedade sente-se aliviada, proporcionando cuidados e assistência ao deficiente, protegendo-se e protegendo-o: separando-se o deficiente, segrega-se e descrimina-se.

Neste período histórico, destaca-se Didymus de Alexandria, professor e cego, tendo sido o primeiro deficiente a ser educado.

Nestas fases de separação e protecção, apenas se estudava a deficiência visual e a surdez.

3ª Fase: Emancipação – É nesta fase que se começa a estudar a deficiência mental. Esta fase situa-se nos finais do séc. XVIII, séc. XIX e início do séc. XX. Os factores que contribuíram para esta fase são: Nova concepção do Homem; Neo-classicismo; Iluminismo; Revolução Francesa e a Industrialização.

Mais tarde, em Inglaterra, em 1610, uma lei da Rainha Isabel I – «Elisabethian – Poor Law», vem permitir que crianças deficientes, os coxos, os velhos e os cegos sejam colocados como aprendizes à excepção daqueles que de maneira nenhuma, pudessem trabalhar.

Esta forma de pensar e agir vem da influência que o Iluminismo teve na época, "no sentido da aproximação mais racionalista da infância e da deficiência em geral", (Lopes, 1997), bem como do valor que se vinha atribuindo ao trabalho produtivo.

O Iluminismo e a Industrialização da sociedade conduzem a Educação Especial a uma nova etapa – fase da emancipação. Esta fase é marcada pelo facto dos deficientes serem encarados como cidadãos com direitos iguais a todos os indivíduos.

Assim, e a partir de então, alguns deficientes tornaram-se célebres apesar das dificuldades sentidas na época, como é o caso de: Maria Teresa Von Paradis (1759-1824), cantora e pianista famosa e Nicholas Sanderson, professor de Matemática na Universidade de Cambridge. A industrialização e o valor que se começava a dar ao trabalho produtivo, o aparecimento dos deficientes ilustres, a par do desenvolvimento da ciência e sobretudo da medicina, levam ao interesse pelo estudo e educação dos "não normais".

Surge então um novo ímpeto na educação dos deficientes, influenciando os pioneiros da Educação Especial.

São exemplo disso:

- Jacob Rodrigues Pereira (1749), tendo criado um alfabeto manual garantindo assim a possibilidade dos surdos lerem e falarem. Tornou-se notável através do trabalho que desenvolveu com um aluno surdo Francês (D'Asy D'Etavighy).

- Charles Michele, Abbé de L'Epée" aperfeiçoou o alfabeto de Jacob Rodrigues Pereira e criou a primeira escola pública para surdos em 1755.

- Valentin Hauy fundou a primeira escola para cegos em Paris que viria a ser frequentada por Louis Braille que posteriormente daria o nome ao sistema de leitura e escrita Braille.

Assim, ao longo do século XIX criaram-se em primeiro lugar escolas para cegos e surdos e só por último começa a atender-se deficientes mentais em instituições próprias para o efeito.

Foram várias as figuras ligadas à Educação Especial, neste período, mas destaca-se uma delas como sendo o 'Pai da Educação Especial"- Jean ltard (Correia,1997).

ltard tornou-se célebre pelo trabalho que desenvolveu com uma criança deficiente mental profunda — Victor, o selvagem de Aveyron encontrado nos bosques de Aveyron em França.

A partir daqui os conhecimentos começaram a alargar-se cada vez mais com estudos que se foram fazendo, dos quais foram contributo importante os de Freud, Galton, Binet e Simon, no início do século XX.

Tendo sido encontrados conhecimentos cada vez mais elucidativos das deficiências, começa a imperar a política de separar e isolar as crianças portadoras de deficiências para instituições especiais. Esta política exclui as crianças da sociedade em que deveriam estar inseridas e tal como afirma Correia:

> "Se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interacções benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e muitas vezes hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa" (Correia,1997).

Nesta época a maioria dos países tinha um sistema de ensino regular dependente da igreja e só, a pouco e pouco se foi dando lugar à educação pública.

À medida que o sistema de ensino regular se foi tornando público, começaram a aceitar nas suas escolas algumas crianças deficientes, colocando-as em classes especiais dentro do ensino regular mas separadas das outras crianças, para poderem ter acesso a um programa diferente. Mesmo aquelas que permaneciam dentro da classe regular, junto dos seus companheiros e que não apresentavam um comportamento semelhante ao dos alunos ditos "normais," eram postas à margem dos outros.

As práticas educativas, cada vez mais segregadoras, mantiveram-se durante muito tempo.

Porém as duas grandes Guerras Mundiais vieram alterar o pensamento das sociedades dando origem a novas concepções que abordaremos no ponto seguinte.

Com o término da Segunda Grande Guerra Mundial surge um sentimento humanista e solidário para com a deficiência, procurando minimizar os efeitos físicos e psicológicos que a mesma provocou.

Assiste-se assim a uma necessidade cada vez mais premente, pelas sociedades atingidas, de solucionar este tipo de problemas.

A par destes acontecimentos o século XX sofre grandes transformações sociais e de mentalidades proclamando direitos civis que estão na base de conceitos como a Igualdade, Liberdade e Justiça.

É então que surge a necessidade da criação da Escola de Massas, com o intuito de se alcançar uma sociedade com o mínimo de cultura, de forma a obterem-se respostas eficazes às exigências impostas pelo início da industrialização.

É dentro deste espírito que se dá dar uma reforma no ensino, marcada pelo início da "obrigatoriedade e expansão da escolarização básica" (Bautista, 1997). A escola começa a sentir então as suas maiores dificuldades pelas respostas que tem de dar a todos os alunos nela inseridos na medida em que a "explosão demográfica após a Segunda Grande Guerra a par da obrigatoriedade do ensino levou todo o mundo à escola e implicou a necessidade de determinar as possibilidades educativas dos alunos e os encaminhar para as escolas/classes de aperfeiçoamento" (Lopes,1997).

Tal como nos refere Lopes, citando Piteira, o eclodir de uma perspectiva de Educação Especial em termos de recursos exigidos por um sistema educativo sobrecarregado com o peso do insucesso escolar nasceu uniformemente por toda a parte, no momento histórico em que se deu a explosão escolar em si também consequência das transformações sócio – económicas que abalaram a sociedade de inícios do século XX (Lopes,1997).

Assim, concordando com Maciel (1996), a dimensão humana da Educação Especial aparece, pela primeira vez, expressa formalmente na Declaração dos Direitos da Criança", proclamada pela Liga das Nações, em 1921:

> "A criança tem direito a uma educação que deve ser gratuita e obrigatória pelo menos ao nível elementar. Deve beneficiar de uma educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade, desenvolver as suas faculdades, opiniões pessoais, sentido de responsabilidade morais e sociais e tornar-se um membro útil à sociedade".

Também mais tarde, em 10 de Dezembro de 1948, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem", pela ONU:

"Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos".
(artigo 1°)

"Todos são iguais perante a lei". (artigo 7°)

"Todas as pessoas têm direito ao trabalho". (artigo 23°)

"Toda a pessoa tem o direito à educação". (artigo 26°)

As preocupações com a problemática da deficiência começam, assim a eclodir de várias direcções.

Foi então que surgiram os primeiros cursos de Educação Especial nas Universidades dos Estados Unidos, fundam-se as primeiras Associações de Deficientes (1934) e surge a primeira revista sobre crianças deficientes (1935) "Excepcional Children".

A par de tudo isto, sente-se também a preocupação com a intervenção precoce. É a partir de então, que se começa a reflectir sobre as vantagens ou desvantagens da educação destas crianças em escolas especiais ou a sua integração em escolas regulares.

Pensava-se que a segregação, nos planos educativos e social, era anti-natural e indesejável e assistiu-se à revolta feita pelas associações de pais às escolas segregadoras, sendo a Dinamarca o primeiro país a apoiar esta ideia (com Bank Mikkelsen, director dos Serviços para deficientes), quando inclui na sua legislação o conceito de "normalização" entendido como a "possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível"(Bautista,1997). À semelhança da Dinamarca, outros países começaram a publicar leis nesse sentido, como é o caso da Suécia com Benght Nirje e dos Estados Unidos com Wolf Wolfensberger.

No entanto, continua a haver polémica acerca do que se entende por educação integrada. Por um lado, aqueles que defendem que as crianças deficientes devem ser integradas no sistema normal de ensino, frequentando classes regulares; por outro lado, os que acham que a educação dessas crianças deve ser feita em escolas de ensino especial, embora participando na vida social.

Isto levou a que a maior parte dos países criassem um sistema misto que permitisse uma maior variedade de respostas.

Iniciava-se, assim uma "viragem" na Educação Especial por volta dos anos 70, quer do ponto de vista político e social, quer do ponto de vista científico.

Assim, e parafraseando Bairrão (1998):

Do ponto de vista político e social, o novo paradigma em educação assenta na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e que portanto deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, neste último período, é muito contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes, passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

Essa mudança surgiu quando no Reino Unido, com o aparecimento do Warriock Report, a criança deixa de ser vista em termos de limitações (deficiências) e passa a ser

considerada em função das suas capacidades, uma vez que o termo "deficiência" é substituído por NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Não se pretendia com isso excluir o conceito de deficiência, mas sim privilegiar a vertente educacional, ao invés de se valorizar exclusivamente o diagnóstico médico e psicológico.

A partir de então, conjugaram-se vários esforços de forma a proporcionar um melhor e mais justo atendimento a estas crianças, indo desde o despiste destas crianças de uma forma justa e não estigmatizante, ao ligar o diagnóstico à intervenção, e pelo actuar mais precocemente possível junto das crianças e famílias. Iniciando-se bem cedo a intervenção, poder-se-ia atenuar e não agravar os défices que as crianças apresentavam.

Esta mudança de atitude, em relação aos deficientes, caracterizava assim a segunda metade do século XX,

> "havendo um enorme desenvolvimento da Educação Especial, não só em quantidade (maior número de professores especializados e maiores orçamentos envolvidos), como também em qualidade, (grande diversidade e complexidade de serviços) e, ainda, pela publicação de normas legislativas que preconizam o acesso ao sistema regular de ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais, bem como o seu sucesso educativo tendo em conta as capacidades individuais"(Maciel,1997).

Da grande quantidade de legislação publicada, com rumo à evolução da educação especial, devemos fazer referência especial à Public Law 94-142, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América, em 1975, da qual salientamos os seguintes princípios:

• O direito a uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos;

• O direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sob o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico;

• O direito dos pais de recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas;

• O estabelecimento de um Plano Educativo Individual.

Noutro contexto, em Inglaterra em 1978 faz-se referência ao famoso Wamock Report destacando as suas principais propostas:

i) Um modelo conceptual, no âmbito da educação especial, que encara a deficiência como um "continuo" de necessidades especiais de educação, abolindo, assim, as características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional.

ii) Uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, exigindo uma descrição detalhada dessas necessidades.

iii) A atribuição de deveres às autoridades de educação no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta que essas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes.

iv) O direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos.

Estes foram dois marcos decisivos para que se acreditasse que não existem crianças ineducáveis, substituindo-se o culto da cura (século XIX), pelo culto da educabilidade" (Lopes,1997).

Ficava, a partir de então, aberto o caminho para a integração de crianças com NEE na escola regular.

4ª Fase – **Integração –** esta fase inicia-se no século XX. A Educação Especial passa, neste século, por grandes transformações, como resultado das convulsões sociais e das decisões legais históricas, que assentam no seguinte: cada escola deve estar à disposição de todas as crianças em igualdade de condições de oportunidades, proporcionando-lhes um ensino gratuito de educação adequado às suas necessidades (Correia,1997)

Em 1921, Miss Eglantine Jebb, na Suíça, foi a precursora da **Declaração dos Direitos da Criança**, adoptada, posteriormente, em 1924, pela Liga das Nações.

Surge a necessidade da formação de professores especializados, pelo facto de as crianças se encontrarem a cargo da Instrução Pública, sendo que nos anos 30 se inicia, na América, a formação de professores de Educação Especial nas Universidades.

Criam-se as primeiras Associações Profissionais, a Associação Americana de Instrutores de Cegos e a Associação Americana de Deficientes Mentais. Em 1935, surge a primeira revista sobre crianças deficientes, Excepcional Children.

Estas acções levam a que as pessoas se preocupem mais com a detecção precoce e com a discussão *"Escola Especial versus Integração em Escolas Regulares" (Alves,1997).*

A Integração começa, então, a constituir-se como uma filosofia de mudança de Educação Especial. A partir das duas guerras mundiais, que deram origem a que muitas pessoas ficassem estropiadas, mutilados e com perturbações mentais, os países envolvidos confrontaram-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenharam-se na procura de respostas para tão grande número de concidadãos atingidos. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança reflectida num renascimento humanista, atingindo o apogeu nos finais dos anos sessenta. Em 1948, com as Nações Unidas a promulgarem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a integração começa a delinear o seu percurso. Há um consenso sobre a necessidade e o dever de educar as crianças deficientes mentais. Os dois modelos Escolas Especiais/Educação Integrada persistem por alguns anos, sendo que ambos preconizam a integração na sociedade, mas com vias diferentes.

Todo o século XX se caracteriza pela obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detectando-se numerosos alunos com dificuldades em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao das restantes crianças da sua idade. Proliferam as classes especiais e o rotular das crianças. As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se, em função das diferentes etiologias; cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Estes centros especiais e especializados, constituíram, e constituem, um subsistema de educação diferenciado, dentro do sistema regular.

O conceito de **Normalização** surge relacionado à história da Educação Especial nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, onde **o Novo Acto Legal**, promulgado em 1959, colocava como objectivo final de todo o serviço de Educação Especial *criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes às condições normais da sociedade em que vive*. O princípio de Normalização, que se opôs às alternativas e modalidades de atendimento de tendência segregativa e centralizadora, reflectiu-se na organização de serviços e metodologias de ensino. Assim, o conceito do deficiente, estático e permanente, deu lugar a uma visão mais dinâmica e humanista do deficiente. Antes de ser deficiente, diferente, ele é pessoa com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhe sejam oferecidas as mesmas condições de vida.

Na Suécia, Bengt Nirge (1976) iniciou o desenvolvimento da formulação dinamarquesa relativa ao princípio de Normalização, chamando a atenção para as consequências práticas da nova teoria.

Nos Estados Unidos, a decisão do tribunal sobre o "caso **Brown**" que, em 1954, desafiou a prática vigente da escola segregada de acordo com a raça, deliberou: "*a segregação equivale a uma cidadania de segunda classe*". Este facto influenciou toda a legislação posterior produzida nos Estados Unidos da América.

Com o avanço tecnológico e científico, passa a ser exigida uma formação de nível mais elevado, à qual teriam que corresponder escolas de qualidade. Assiste-se a um aumento dos valores democráticos e a uma crescente relação Escola/Comunidade. A sociedade em mudança reivindica uma escola que prepare os cidadãos para o século XXI. São promulgados os direitos dos deficientes e inicia-se a produção de legislação de apoio. Em 1979, uma das mudanças mais importantes do Relatório Warnock, sobre a educação de crianças com deficiência foi o aparecimento da designação de **Crianças Com Necessidades Educativas Especiais** (integrando sobredotados, de rua, nómadas, emigradas, crianças que trabalham, oriundas de minorias linguísticas, étnicas, culturais, marginais, desfavorecidas, etc.)

A Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais realiza-se em Salamanca, em 7 de Junho de 1994. A conferência ao adoptar a Declaração de Salamanca, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respectivo Enquadramento da Acção, inspirou-se no "princípio da inclusão". É o maior impulso de sempre, dado à pedagogia centrada na criança.

1.1.2 - Em Portugal

Em Portugal a Educação Especial ensaia os primeiros passos na década de 70. Até então, tinham sido criados vários estabelecimentos que asseguravam a assistência, despiste, observação e educação de crianças e jovens deficientes. A educação destes foi orientada em duas vertentes: uma assistencial para a qual foram criados asilos e outra orientada numa vertente educativa, sendo para o efeito criados institutos para cegos e surdos.

Contudo, de forma a proceder a uma visão alargada da evolução histórica da educação em geral e da Educação Especial no nosso país, apresentaremos um estudo evolutivo, que remonta desde a Antiguidade até ao Renascimento, em interligação com as mudanças políticas, económicas e sociais, realçando as influências que tiveram as mudanças de mentalidade e tomadas de consciência, que se foram produzindo ao longo dos tempos.

Em Portugal, a cultura era dominada pela igreja. Foi nos mosteiros onde surgiram as primeiras escolas e lá os monges dedicavam-se a estudar, a escrever ou a copiar livros antigos à mão, conservando e transmitindo o saber e a cultura da época.

No Mosteiro de Alcobaça, no ano de 1269, onde surgiram as primeiras aulas públicas sob a orientação de Frei Estêvão Martins, sendo esta a primeira forma de ensino livre e gratuito em Portugal.

Nos séculos XV e XVI surge um novo período histórico – o Renascimento, o qual propôs que a arte e a ciência deixassem de se concentrar no estudo de Deus, para se concentrarem no conhecimento do Homem. Foi assim que se desenvolveu uma corrente intelectual – Humanismo – fomentando o aparecimento de novos valores. As ideias humanistas e toda a cultura do Renascimento tiveram uma notável difusão, graças à invenção da imprensa.

Supõe-se que no nosso país, as preocupações com o ensino de deficientes tenham as suas raízes no século XVI, remontando ao ano de 1563 as primeiras tentativas para ensinar surdos-mudos.

Nos séculos XIX e XX, acontecimentos como a industrialização da sociedade e o aparecimento de deficientes ilustres, nomeadamente cegos, criaram condições para a descoberta das facilidades que possibilitaram a organização da Educação Especial e a conquista legislativa de cidadãos de pleno direito para os deficientes. Aqui foi também importante o interesse, criado pelo renascimento em estudar o homem, que conduziu ao estudo e educação dos "não normais".

Realça-se o caso de António Feliciano de Castilho (1800 – 1875) que, tendo cegado aos seis anos, conseguiu aprender latim, com a ajuda dos dois irmãos mais velhos e com o seu apoio, conseguiu entrar, como aluno, na Universidade de Coimbra.

No âmbito da educação especial, o ano de 1822 foi um marco no problema da educação de crianças deficientes, porque veio pela primeira vez a ser consagrado nas políticas da educação em Portugal. Esta mudança poderá ter sido originada pela proclamação da liberdade de ensino em 1820, que consagrou o princípio do ensino gratuito para todos os cidadãos.

É, precisamente, neste ano, levado às Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa a proposta para o início de cadeiras oficiais de instrução de crianças surdas-mudas por José António de Freitas Rego; pedido a que a Comissão de Instrução Pública não deu provimento, embora o tivesse visto como digno de consideração. Mas José

António Freitas Rego, dois anos mais tarde, enviou um pedido a D. João VI no sentido da educação dos surdos e dos cegos do país, sendo este o *primeiro passo para o ensino de deficientes em Portugal*.

O monarca acedeu ao pedido e contratou o sueco Aron Borg para organizar o Instituto de Surdos e de Cegos, no palácio do Conde de Mesquitela, que em 1827 foi transferido para a tutela da Casa Pia. Este Instituto foi a primeira experiência oficial no domínio do ensino especial em Portugal, inserida no complexo político-social e militar das revoluções e contra-revoluções liberais e absolutistas da 1ª metade do séc. XIX.

Esta fase, na história da Educação Especial, é vivida com euforia e optimismo. Assiste-se à abertura das primeiras escolas residenciais para cegos, surdos e débeis mentais, com o objectivo de os ajustar à sociedade. Entretanto, em 1860, o Instituto de Surdos e de Cegos foi extinto e reapareceram depois iniciativas, em Lisboa, no «Palácio Arneiro» com o nome de «Instituto Municipal de Surdos-Mudos» que, mais tarde, em 1905 foi reincorporado na Casa Pia.

De algum modo, estes acontecimentos constituem o abandono da orientação e da autonomia do ensino de deficientes e o perfilar de uma política de cariz assistencialista.

Madame Sigaud Souto, irmã de Adélia Sigaud, esta também cega, estava profundamente sensibilizada para os problemas sociais da cegueira, inspirada pelos resultados obtidos por sua irmã. A ocorrência de casos de cegueira em algumas famílias de estrato social elevado constituiu um factor de sensibilização e contribuiu decisivamente para a criação de um núcleo fortemente motivado para apoio a esta causa. Madame Sigaud Souto, em 1887, com um grupo de pessoas interessadas, fundou, em Lisboa, a Associação Promotora do Ensino dos Cegos, APEC. Esta Associação propôs-se estabelecer escolas para cegos em Lisboa e nas principais terras do reino.

Em 1893 é criado o Instituto Araújo Porto, fundado no Porto, por legado feito à Misericórdia do Porto e que, ainda hoje existe, continuando a dedicar-se ao ensino de raparigas surdas. No Porto, foi também criado, seis anos mais tarde, o 'Asilo de Cegos S. Manuel', com vista à formação profissional de cegos adultos do sexo masculino.

É natural constatar que a educação de crianças deficientes começa a ganhar importância, no nosso país, a partir da 2ª metade do séc. XIX, com a criação de Asilos e de Institutos, que correspondem na época a uma perspectiva filosófica de base marcadamente assistencialista nos primeiros e, numa perspectiva declaradamente pró-educativa, os segundos. Estes estabelecimentos, enquanto detentores objectivos assistenciais

denominavam-se de asilos, por outro lado, quando apresentavam fins educativos denominavam-se institutos. Surgiram em virtude de legados feitos por beneméritos a organizações de assistência com o fim de se destinarem a apoiar crianças e jovens deficientes.

A crença vigente era a de que se conseguiria, através da Educação Especial, resolver a maioria dos males provenientes da deficiência e que, através desta, se poderia esbater a deficiência.

Esta primeira fase da educação especial completou-se em 1919, com a fundação em Lisboa do Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, que tinha como objectivo observar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa com perturbações mentais e deficiência mental e de linguagem. Este lançou as bases do modo como tenderiam a organizar-se, no futuro, as estruturas estatais da educação especial.

No princípio do século XX existiam em Portugal dois asilos para Cegos e dois institutos para Surdos.

Surge agora, ser pertinente responder à questão que se coloca ao longo da contextualização da História da Educação Geral:

No meio de tantas inovações educativas e de tantas preocupações na formação dos jovens, com vista a uma sociedade mais justa, qual o lugar que ocupa a criança deficiente?

Considerando o período entre a implantação da República e a Proposta de Lei sobre a reorganização da Educação Nacional, será importante referir:

- O ensino elementar obrigatório para ambos os sexos;
- O tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares teriam lugar nas escolas especiais.

A Misericórdia do Porto e a Casa Pia de Lisboa assumem grande relevância na educação de crianças cegas, quer enviando professores bolseiros para Paris, com o intuito de se especializarem, quer criando, em Portugal, cursos para especialização de professores.

De acordo com elementos do preâmbulo do Decreto-Lei nº 31801, de 26 de Dezembro de 1941, a primeira tentativa de prestar educação e assistência aos menores "anormais" surge em 1915, com a criação de um Instituto Médico-Pedagógico.

Este Instituto vem mais tarde a ter o nome do seu fundador, Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, inicialmente com a função de observar e ensinar os alunos da

Casa Pia com deficiência mental e crianças com perturbações mentais e de linguagem que recorressem à consulta externa.

Em 21 de Junho de 1923, o então Ministro da Instrução, João José da Conceição Camoesas, apresentou à Câmara dos Deputados uma proposta de reforma de ensino - *Estatuto da Educação Nacional*, que defendia as escolas especiais para educação dos anormais, à semelhança dos que acontecia nos países civilizados; porque considerava que a sua presença nas escolas comuns constituía um obstáculo ao progresso dos alunos sãos. Acrescenta, ainda que à medida da formação do pessoal docente e das disponibilidades do Tesouro serão criadas escolas para anormais, em dois moldes:

- Internatos instalados no campo para anormais profundos (idiotas e imbecis);
- Escolas autónomas para atrasados mentais, com regime de semi-internato, instalados nas cercanias dos centros urbanos.

Segundo esta proposta a educação de anormais terá em conta os resultados do exame médico-psicológico e por objectivo conseguir o maior rendimento pessoal e social dos educandos.

Pode-se vislumbrar, nestas atitudes ocultas, uma política segregadora em relação aos indivíduos com deficiência.

Nada foi deixado ao acaso, demonstrando o espírito democrático, os ideais de cultivar o espírito, treinar as inteligências, educação para todos…, constituindo uma referência por conter ideais pedagógicos da educação nova e da escola activa. No entanto, apesar da proclamação de uma escola para todos, não haverá lugar para os deficientes.

Mais tarde podemos constatar, que alguns autores reforçam a nova tendência que se começa a observar em relação ao desenvolvimento de uma pedagogia com bases científicas, defendendo-se as ideias da Escola Nova.

São criadas, no sector particular, instituições de atendimento, com o objectivo de reeducar "anormais" mentais recuperáveis onde funcionam classes especiais de ensino primário elementar, classes sensoriais para o desenvolvimento das faculdades de inteligência e classes-oficinas onde aprendem um ofício.

Esta primeira fase da educação especial lançou as bases, no modo como tenderão a organizar-se no futuro as estruturas da educação especial da iniciativa do Estado e caracteriza-se fundamentalmente pela criação de institutos e asilos, a nível privado e financiados pela Assistência Social.

Com o modelo médico a ganhar terreno, toda a concepção biológica de homem, teve repercussões na expectativa criada em torno da Educação Especial, apontando-se-lhe uma causa hereditária. Surgiu também um grande interesse pelos testes de inteligência de Binet e Simon. Estes conceberam a primeira Escala de Inteligência encomendada para seleccionar os alunos que não progrediam nem acompanhavam o ritmo de ensino.

Em 1945 a Escola de Cegos do Porto deu lugar ao Instituto – Asilo de Cegos de S. Manuel' – que apoiando cerca de 25 alunos os preparavam para o exame da 4ª classe, privilegiando, entre outras matérias, o ensino da música; os mais velhos aprendiam e realizavam trabalhos oficinais.

Há a realçar, no ano seguinte, a publicação das disposições regulamentares para a criação e funcionamento das classes especiais, no Decreto-Lei nº 35/801 de 13 de Agosto. Essas classes funcionariam nas Escolas do Ensino Primário, com deficientes intelectuais, expandindo-se nas décadas seguintes em quantidade e a novos locais de funcionamento. Os deficientes auditivos e visuais continuavam nas Misericórdias ou em outras Fundações Assistenciais. A autorização de funcionamento era dada pela Direcção Geral do Ensino Primário, logo, podemos afirmar que o Estado assumia a educação dos deficientes em Portugal e estava assim criado o Ensino Especial Oficial Público em Portugal.

O ensino especial, na década de 50, cobria uma percentagem mínima da população que por ele deveria ser abrangida. Nesta altura, a intervenção do Estado passou a ter uma acção mais abrangente, e uma maior intervenção oficial em matéria de educação especial, como corolário de uma nova postura face ao problema da deficiência.

As instituições, puramente assistenciais, passam a ser questionadas e a tomada de consciência dos direitos das crianças, conduziu a uma evolução das ideias. Surgiu assim, por um lado, o conceito de normalização e de integração social e, por outro lado, surgiram inovações no sector pedagógico, educativo, terapêutico e médico.

Contudo, a escassez de recursos existentes no País, levou a que grupos de pais se organizem em associações, procurando criar estruturas educativas para os seus filhos. Em 1960, um destes movimentos fundou a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, abrindo um centro de atendimento em Lisboa e posteriormente em Coimbra e Porto. No ano seguinte**,** o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira passou à tutela do Instituto de Assistência Psiquiátrica e em 1963 fica dependente da Direcção Geral do Ensino Superior, liderando o processo de Educação Especial em Portugal.

Apesar de muito reprimidas pelo governo, podem observar-se diversas experiências inovadoras, no ensino normal e também no ensino das crianças com necessidades educativas especiais, muito apoiadas pelo Dr. João dos Santos.

É neste quadro político-social que, em 1962, um movimento social liderado por pais de crianças deficientes mentais cria a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, posteriormente denominada (APPACDM), Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Tratou-se de um movimento com o objectivo de criar estruturas educativas em falta, para os seus filhos deficientes, as quais passaram a receber apoio da Assistência Social.

O Instituto de Assistência Social cria serviços responsáveis pela organização de meios educativos para crianças e jovens deficientes mentais, visuais e auditivos; traduzindo a sua acção na organização de estabelecimentos educativos especiais, com internato e semi-internato, na formação de professores e na organização de serviços se apoio precoce.

Ainda nesta altura, são criadas salas de apoio em Coimbra e no Porto dando-se o primeiro passo para a integração de crianças cegas, neste regime.

O Centro Infantil Hellen Keller realizou, nesta fase, as primeiras experiências de educação nas suas classes de crianças cegas e amblíopes com visuais, e a integração dos primeiros alunos cegos no Ensino Preparatório e Secundário, utilizando a pedagogia Freinet.

Algum tempo depois, foi o próprio Ministério da Educação quem iniciou a integração dos alunos no Ensino Primário, servindo-se das estruturas regionais já existentes – os Centros de Educação Especial.

Como reflexo do crescimento do contingente de deficientes oriundos das guerras coloniais em África e sob pressão crescente da opinião pública portuguesa, o Estado Novo publicou em Janeiro de 1971 a Lei nº 6/71, ou seja, a primeira lei de bases da reabilitação e integração de pessoas deficientes.

Importa referir que, apenas em 1972, o Ministério da Educação assumiu de uma forma clara, a educação das crianças deficientes, com o decreto que criou departamentos de educação especial e que definiu a necessidade de consagrar um interesse particular à integração das crianças deficientes ou inadaptadas nas classes regulares.

No ano seguinte, foi publicada a Lei Orgânica do Ministério da Educação para criação de uma Divisão do Ensino Especial, para o Ensino Básico, e outra Divisão do

Ensino Especial e Profissional, para o Ensino Secundário. As duas orientam a sua actividade no sentido da especialização de professores.

Assiste-se a um aumento significativo de responsabilidades, por parte do Ministério, com a extensão do ensino básico às crianças deficientes e com a criação das Divisões do Ensino Especial.

Pela primeira vez, a Reforma do Sistema de Ensino integrou, nos objectivos da educação em geral, o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces; sendo a Assistência Social a responsável pela organização da educação destas crianças.

O aumento da consciencialização dos direitos da criança e o crescente movimento para a integração das crianças deficientes nas classes regulares, levou a que as classes especiais se transformassem em salas de apoio.

Desde sempre a resolução dos problemas da deficiência, no espaço educativo português, partiram da sociedade civil, assentaram nas iniciativas dos pais, dos técnicos e de outros agentes sociais, que adoptando uma postura de convergência de interesses, constituíram a força impulsionadora das mudanças operadas. Simultaneamente, obrigavam o Estado a agir devido à pressão social a que o submetiam.

A Revolução de 25 de Abril de 1974, e as consequentes alterações políticas, revelam de novo os movimentos associativos e cooperativos, trazendo à superfície as insuficiências existentes na área da educação especial. A liberdade de associação e de expressão, depois de recuperadas, possibilitam esta tomada de consciência. Embora tivessem sido observados progressos assinaláveis, a situação na época avaliava-se com base em três pressupostos fundamentais: taxa reduzida, ou inexistência, de cobertura da educação especial no País; assimetrias acentuadas entre zonas; e colégios particulares de ensino especial em número reduzido.

Em 23 de Maio de 1974, um grupo de técnicos ligados à educação especial elaborou um documento-base, entregue às entidades governamentais, contendo um conjunto de princípios e de medidas orientadoras da educação especial.

O movimento CERCI surge como resultado de um conjunto de cidadãos, que possuíam um sentimento comum e foram movidos por razões pragmáticas, inspirando as fontes da acção do movimento de pais que, a partir daqui, conduziu à criação das Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas.

Como aspectos essenciais, da implicação directa na educação especial, destacamos, o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos; o despiste, orientação e encaminhamento das crianças deficientes desde o Pré-escolar; e a integração de objectivos específicos desta área no Ensino Básico.

Podemos verificar que os princípios orientadores desta política educativa promovem sistematicamente, o modelo da integração da criança deficiente no ensino regular, pretendendo a integração da educação especial no sistema educativo nacional.

Decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo, surgiram, documentos fundamentais como o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, que veio fundamentar a organização curricular do ensino básico e secundário e, o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto que regula a integração dos alunos portadores de deficiência.

As transformações do sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações para o ensino especial, emanadas de organismos internacionais a que Portugal está, vinculado e a experiência acumulada levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado.

Por estes motivos, salientamos: a substituição da classificação em diferentes categorias, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos, e não em critérios médicos; mas em critérios pedagógicos; o aumento da responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de escolas para todos; um reconhecimento mais explícito do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; e por fim a consagração, de uma educação processada no meio menos restritivo possível, que se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos. Definem-se, assim, as medidas do regime educativo especial, os equipamentos especiais de compensação, as adaptações materiais, as adaptações curriculares, as condições especiais de matrícula, entre outras. São ainda especificados os elementos que devem constar do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo tendo em conta que os Encarregados de Educação devem manifestar sempre a sua opinião e participar na elaboração dos documentos, carecendo os mesmos da sua anuência.

Em Junho de 1994, Portugal assina, em conjunto com 22 outros países, a Declaração de Salamanca. O seu objectivo consiste em desenvolver uma abordagem da educação inclusiva, promotora de um atendimento a todas as crianças, sobretudo as que

têm necessidades educativas especiais, nas escolas. Este documento indica, ainda, que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, deve progredir sempre dentro de uma estratégia global de educação.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular tinha, já anteriormente, enquadramento legal na legislação portuguesa, designadamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei de Bases da Prevenção, Integração e Reabilitação da Pessoa com deficiência e no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

É ainda importante referir o Despacho Conjunto nº 891/99 de 10 de Outubro, no domínio da intervenção precoce para crianças com deficiência, ou em risco de atraso grave de desenvolvimento. A experiência desenvolvida e a investigação realizada neste domínio determinam mudanças conceptuais significativas, com reflexos a nível dos objectivos e das práticas deste tipo de intervenção. Este tipo de intervenção é uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social

Em 1997, com a publicação do Despacho Conjunto nº 105/97, é reconhecida a importância primordial da actuação dos professores com formação especializada e pretende-se introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente, no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, conferindo uma clara prioridade à colocação de pessoal docente, e de outros técnicos nas escolas, sustentando as condições para a integração e o sucesso de todos os alunos.

Em Janeiro de 2008, é revogado o Decreto-lei 319/91 e publicado o Decreto-Lei 3/2008, com ele, abre-se um novo quadro conceptual. Este decreto apresenta grandes alterações na forma de compreender e consequentemente responder aos alunos com deficiência e incapacidade. Um dos seus aspectos centrais é a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Perante uma política cada vez mais marcante de inclusão, com objectivos claros para promoção de uma alteração positiva da actual situação dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, as expectativas são muitas.

Terminamos referindo que não são as leis, mas sim os Homens que fazem a mudança e as práticas.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS SÍNDROMES COM MAIOR PREVALÊNCIA EM CAO

Na vertente prática deste trabalho será realizada uma abordagem acerca das diversas síndromes das quais farei uma caracterização e referenciação.

2.1- Deficiência Mental

De acordo com o **DSM- IV** (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), a deficiência mental integra um estado de redução notável do funcionamento **intelectual** inferior à média (QI aproximadamente de 70 ou inferior), aparecem usualmente durante a infância e a adolescência, apesar de muitas vezes, só se diagnosticar na idade adulta, conforme os casos. A característica essencial deste é um funcionamento adaptativo, associado a limitações, verificando-se em pelo menos duas das seguintes áreas: **comunicação e cuidados pessoais,** competência doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, tempos livres e trabalho. Todos os aspectos, citados anteriormente, devem ocorrer **durante** o **desenvolvimento** infantil, para que um indivíduo seja diagnosticado, como sendo portador de deficiência mental.

A deficiência mental pode ter etiologias diferentes, podendo também ser considerada como uma via final comum de vários processos patológicos que afectam o funcionamento do sistema nervoso central.

Já Fonseca (1989) definia a criança deficiente como sendo "a criança que se desvia da média ou da criança normal em características mentais, aptidões sensoriais a comportamento emocional e social; características neuromusculares e corporais; aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, até de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidade".

É possível determinar uma deficiência mental em sujeitos com quocientes de inteligência entre 70 e 75, mas que revelem défices significativos no comportamento adaptativo. Contrariamente, a deficiência mental não será diagnosticada num sujeito com

QI inferior a 70, mas cujo funcionamento adaptativo não revela défices ou incapacidade significativa.

Incapacidades no funcionamento adaptativo, e não um QI baixo, são as manifestações presentes nos sujeitos com deficiência mental. O funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os sujeitos lidam com as situações da vida quotidiana e como cumprem as normas de independência pessoal, esperadas de alguém do seu grupo de idade, origem sociocultural e inserção comunitária. O funcionamento adaptativo pode estar influenciado por vários factores, incluindo educação, motivação e características de personalidade, oportunidades vocacionais e sociais, assim como perturbações mentais e estados físicos gerais que podem coexistir com a deficiência mental.

De acordo com o DSM-IV, o grau de incapacidade intelectual pode ser classificado em quatro graus de gravidade: Deficiência Mental Ligeira, Moderada, Grave e Profunda.

2.1.1 Deficiência Mental Ligeira

Esta categoria é aproximadamente equivalente à categoria pedagógica "educável". As pessoas com este nível de Deficiência Mental desenvolvem competências sociais e de comunicação durante os anos pré-escolares, têm deficiências mínimas nas áreas sensório-motoras, e, muitas vezes, não se distinguem das crianças normais até idades posteriores. Podem adquirir conhecimentos académicos ao nível do 9º ano de escolaridade, apesar do processo de aprendizagem ser mais lenta, e por isso, precisar de um acompanhamento especial. Durante a vida adulta poderão adquirir competências sociais e vocacionais adequadas a uma autonomia mínima, mas podem necessitar de apoio, orientação e assistência quando estão sob stress ou pressão fora do habitual. Com apoios adequados podem viver de forma normal e independente em sociedade ou em lares protegidos.

2.1.2 Deficiência Mental Moderada

Neste nível estão considerados os deficientes que podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, tendo maior dificuldade que os anteriores. Podem beneficiar de treino laboral e conseguem atingir uma certa autonomia quando supervisionados. Também

podem beneficiar de treinos de competências sociais e ocupacionais. Podem aprender a viajar de forma independente em locais familiares. Na idade adulta e com forte supervisão podem adquirir independência económica, realizando trabalhos especializados, ou semiespecializados, em oficinas protegidas ou no mercado de trabalho em geral. Assim, apresentam um desenvolvimento motor aceitável, tendo possibilidades de adquirir alguns conhecimentos pré tecnológico básicos que lhe permitam a realizar algumas tarefas. Dificilmente chegam a dominar técnica instrumental de leitura, escrita e cálculo. Em regra, adaptam-se bem à vida em sociedade.

2.1.3 Deficiência Mental Grave

Com este grau de deficiência os sujeitos conseguem apenas beneficiar da instrução em temas pré-académicos. Aprendem de uma forma muito linear, conseguem aprender a contar, familiarizam-se com o alfabeto, conseguindo "ler" algumas palavras através de imagens.

Na idade adulta podem viver na comunidade em Lares protegidos, ou com as suas famílias, com excepção daqueles que revelem uma deficiência associada que necessite de cuidados especiais**.**

Fundamentalmente são indivíduos que necessitam que se trabalhe com eles para instaurar alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquiri-los

2.1.4 Deficiência Mental Profunda

Este grau de deficiência está por norma associado a situações neurológicas específicas. Trata-se de sujeitos que na sua infância revelaram um défice no funcionamento sensório-motor. Com uma relação individualizada, um cuidador presente, e um treino adequado, estes indivíduos podem atingir um desenvolvimento motor, competências de comunicação e de autocuidados.

São pessoas com uma incapacidade total de autonomia.

2.1.5 Características associadas aos deficientes mentais

Não existem características específicas associadas à deficiência mental. Alguns deficientes mentais são passivos, calmos e dependentes; outros são agressivos e impulsivos. A falta de comunicação pode predispor a condutas disruptivas e agressivas que substituem a comunicação verbal.

Os portadores de Deficiência Mental têm uma prevalência de co-morbilidade três vezes maior do que a da população em geral.

2.1.6 Factores responsáveis pela Deficiência Mental

Os factores etiológicos podem ser biológicos, psicossociais ou uma combinação de ambos.

Os principais factores predisponentes podem ser:

- Hereditariedade – inclui erros inatos de metabolismo;

- Alterações precoces do desenvolvimento embrionário – incluem alterações cromossómicas ou lesões pré-natais por toxinas;

- Problemas na gravidez e perinatais – incluem má nutrição fetal, prematuridade, infecções virais e traumatismos;

- Influências ambientais e perturbações mentais – incluem privações de cuidados, de estimulação social, linguística ou outras perturbações mentais graves como por exemplo, a Perturbação Autística.

Durante algum tempo a deficiência mental foi considera um estado no qual as capacidades intelectuais não se desenvolviam suficientemente, tornando as pessoas incapazes de adquirir conhecimentos fundamentais a uma vida normal. Este estado, sendo inato ou adquirido por afecções ou traumatismos na altura em que o sistema nervoso se encontra em formação, era considerado irreversível.

Actualmente, reconhece-se que os deficientes mentais, para além de atraso mental, têm associado problemas no desenvolvimento psicomotor, de ordem emocional e relacional.

A deficiência mental é quase sempre o resultado, de uma alteração na estrutura cerebral, provocada de factores genéticos, ao nascimento ou na vida pós-natal. Em quase

metade dos casos referentes a esse estudo, a alteração não é conhecida ou identificada, e quando é analisada, deparamo-nos com um conjunto de doenças, que entre as mais comuns se encontram a Síndrome de Down e Paralisia Cerebral.

2.2- Síndrome de Down ou Trissomia 21

O Down é o resultado de uma anomalia dos cromossomas causada durante a formação do feto. As pessoas com esta síndrome têm, geralmente, uma capacidade inferior à média e o seu desenvolvimento físico e intelectual é mais lento.

A Trissomia 21 expressa-se por uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal. Está associada a dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como, de aparência facial. Nesta incluímos os olhos com formas diferenciadas, devido às pregas nas pálpebras, têm uma única prega na palma da mão, em vez de duas, orelhas pequenas, tônus muscular pobre, língua grande, protrusa e sulcada

As crianças com trissomia 21 são mais susceptíveis a determinados problemas de saúde tais como: falta de força muscular, defeitos congénitos do coração, dificuldades alimentares ou digestivas, problemas de visão, disfunção da tiróide e atraso no seu crescimento e desenvolvimento cognitivo.

Nestas crianças estarão sempre presentes o atraso de desenvolvimento, problemas de aprendizagem e dificuldades de linguagem.

A causa de Down é o excesso de material genético proveniente do cromossoma 21, pois os seus portadores apresentam três cromossomas 21. Aquando da fecundação existe uma distribuição anormal dos cromossomas, a presença de um cromossoma suplementa no par 21. As pessoas com esta síndrome apresentam 1 cromossoma a mais.

Segundo Morato (1995), é uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma extra nas células do organismo, ou por alteração de um cromossoma do par 21 por permuta de pares com outro cromossoma, relata que esta alteração é o efeito de processo irregular da divisão celular, por origem acidental, circunstancial ou predisposição hereditária.

2.3 - Paralisia Cerebral (PC)

A Paralisia Cerebral é uma perturbação do controlo da postura e movimento que resulta de uma anomalia ou lesão não progressiva e que atinge o cérebro em desenvolvimento.

O cérebro comanda as funções do corpo. Cada área do cérebro é responsável por uma determinada função, tal como, os movimentos dos braços e das pernas, a visão, a audição e a inteligência. Uma criança com PC pode apresentar alterações que variam desde leve insubordinação dos movimentos, ou uma maneira diferente para andar, até inabilidade para segurar um objecto, falar ou deglutir.

De acordo com a área do cérebro afectado e localização das lesões, as manifestações podem ser diferentes tais como: **espástica** (em que o movimento é difícil); **atáxica** (o equilíbrio e a sensibilidade profunda são anormais); **atetóstica** (movimento é descontrolado e involuntário); **mista** (com combinação de vários tipos).

O desenvolvimento do cérebro tem início logo após a concepção e continua após o nascimento. Ocorrendo qualquer factor agressivo ao tecido cerebral antes, durante ou após o parto, as áreas mais atingidas terão a função prejudicada e dependendo da importância da agressão, certas alterações serão permanentes caracterizando uma lesão não progressiva.

As crianças com esta síndrome podem apresentar inteligência normal, ou acima do normal, mas também podem ter atraso intelectual.

Existe a hipótese de que a pessoa deficiente possui uma selecção excessiva de informação, sendo necessário transmitir uma carga mínima e precisa de informação a pessoas com essas limitações.

> "A noção de incurabilidade e de impossibilidade de progressos intelectuais leva a um desinteresse, por parte dos educadores e demais técnicos, envolvidos nos cuidados aos deficientes, em procurar técnicas apropriadas para desenvolver as suas capacidades ao seu nível de eficiência. A falta de estimulação adequada às suas necessidades, provoca experiências constantes de fracassos e consequente perda da auto-confiança, o que vinha a causar problemas de ordem relacional e emocional que prejudicavam ainda mais o desenvolvimento das capacidades existentes." (Costa, 1996)

As experiências que são realizadas com insucesso, transmitem algo de negativo à pessoa com deficiência, causando assim um abalo na sua auto-estima. Isto leva-o a isolar-se cada vez mais no seu mundo, causando desinteresse pelo meio que o envolve, e consequentemente, prejudicando a sua sociabilidade.

É fundamental que uma pessoa diagnosticada com qualquer género de síndrome, deva ser estimulada desde a infância, tornando-se capaz de realizar as suas actividades diárias com sucesso, bem como estimular as relações sócio-afectivas para um bom desenvolvimento da sua auto-estima. Torna-se fundamental criar e oferecer situações onde essas pessoas encontrem sucesso na realização, para que se sintam seres mais confiantes, em relação a si próprio e em relação a todo o meio envolvente.

CAPÍTULO III – OFICINAS UM TRABALHO DE PROJECTO

Actualmente, é do conhecimento comum e consensual que todos os alunos são diferentes, uma vez que apresentam interesses distintos, ritmos de trabalho e aprendizagem próprios e relações diferentes com o saber. Então, depreende-se que turmas homogéneas não existam. Impõe-se a diferenciação pedagógica que resulta do facto de a escola se confrontar com a heterogeneidade de grupos, tendo que dar uma resposta à variedade de capacidades da turma.

No entanto, diferenciar não significa individualizar, mas apostar nos percursos e na sua regulação como formas individualizadas de concretizar o processo de ensino/aprendizagem.

3.1 – Incentivar a criação de espaços para um maior envolvimento dos alunos na construção da sua aprendizagem

Atendendo por referência às etapas do trabalho de projecto, os espaços onde funcionam assumem-se pedagogicamente como um efectivo cumprimento dos conteúdos curriculares, tendo em conta a sua flexibilidade e maleabilidade.

Todos os alunos podem e devem participar nos trabalhos oficinais. Quando se operacionaliza conteúdos que decorrem de motivações que se enredam nas necessidades e nos interesses dos alunos, acredita-se que estas actividades visam superar as limitações que os educandos possam apresentar, melhorando os seus níveis de participação.

As oficinas são espaços de intercessão, onde se operacionalizam as aprendizagens, proporcionando momentos de actividades lúdicas, que vão facilitar a permanência na escola dos alunos em situação de potencial abandono e a procura permanente da qualidade e eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

Nos espaços das oficinas, desenvolvem-se actividades donde decorrem comportamentos que pretendem visar os objectivos sensório - motores e afectivos para, posteriormente, se articularem aos cognitivos.

O trabalho nas oficinas baseia-se no trabalho de grupo, na inter-ajuda (trabalhos de pares), na socialização, na transmissão de valores, que permitirão implementar um universo de vida mais ampla, educando para a ética e para a cidadania.

> "A oficina é ainda um lugar onde a actividade lúdica se torna séria. É um "país" onde a actividade é jogo e onde a linguagem é imagem. O aluno gosta da oficina com tudo o que a compõe: a actividade, o educador, o grupo de colegas, as regras, as descobertas, as pesquisas, a mobilidade, a acção, a reflexão, o pensar com as mãos, o fruir, o sentido do belo e do estético, a criação, a conquista, o sucesso." (Stern, 1997).

Uma sessão, ou várias, de trabalho por semana, na oficina, ocupa um lugar importante na vida de cada aluno. Um lugar tão importante como a escola e tudo o que lhe é querido.

Aproveitando a disposição particularmente favorável em que se encontra um indivíduo em situação de escolarização, o adulto pode começar, nos espaços oficinais, uma acção educativa que vai permitir ter no educando uma influência multidisciplinar e transdisciplinar profunda.

De facto, esta influência exerce-se no trabalho criador do aluno, através das intervenções nas actividades que o mesmo realiza, revelando-se, de sobremaneira, quando as intervenções agem sobre o seu carácter e a sua atitude em relação aos outros. Trata-se de uma acção em dois sentidos complementares: desenvolvimento da personalidade, bem alicerçada, e a aceitação dos outros. Um trabalho, realizado na escola, visando o fortalecimento da auto-estima e o respeito pelos outros, resultará, a médio prazo, em indivíduos fortes e seguros de si que encontrarão o seu lugar na sociedade.

Nas oficinas proporciona-se ritmo de vida nos indivíduos, através da liberdade, da organização, da regularidade, da disciplina, do desempenho, do estímulo, da motivação, do interesse, da intervenção, que lhes dá estabilidade emocional, segurança e continuidade.

A oficina, porque permite a expressão/ comunicação, é atractiva e motivadora para os aprendizes da língua falada e escrita.

A utilização dos espaços oficinais leva a que os alunos sintam a partilha de momento extremamente agradável, quer com os companheiros quer com os orientadores, o que leva a apropriarem-se de valores colectivos, que lhes parecerão as regras de uma sociedade ideal.

Embora se partilhem aprendizagens e saberes, a construção de um trabalho individual deve ser uma lei absoluta, pois a oficina permite a educação social, sem contudo negligenciar o trabalho de cada um.

"O trabalho de projecto, inserido no trabalho das oficinas, conduz à iniciação da educação criadora, permite a iniciação à metodologia científica no 1º CEB, promove a autonomia, o gosto pelo saber, a apropriação de instrumentos de planificação, de auto e hétero – avaliação, bem como, outros instrumentos estruturados e não estruturados que servem de registos e síntese das aprendizagens realizadas" (Alves, 2006).

3.2- Cientificar as Oficinas através do Trabalho de Projecto

Segundo Alves, E. (2006), as oficinas devem nascer:

- De um conceito pedagógico que perspective uma concepção filosófica de estar no mundo.

- Da imperiosa necessidade de reconhecermos que a educação, numa sociedade que assume um estatuto de mudança, se baseia numa pedagogia de diferenciação;

- Da preocupação de passarmos da abstracção à realidade que é a vida e esta o ponto de partida para todas as aprendizagens.

- Para que professores e alunos sejam capazes de se assumirem como gestores do seu próprio destino;

- Do aproveitamento das potencialidades da escola e do meio nos aspectos técnico, científico, de economia local e vivência social;

- Utilizando os saberes paralelos que conduzem à inovação e à transversalidade.

- Baseando as aprendizagens na passagem do espírito individualista ao espírito colectivo;

- Das motivações, interesses e necessidades dos educandos (condição essencial para que as aprendizagens sejam diversificadas, significativas, integradoras e socializantes;

- Como estratégia impulsionadora e facilitadora da metodologia do trabalho de projecto;

- Como espaços privilegiados de apropriação prática da acção que as oficinas proporcionam.

3.3 – Metodologia do trabalho científico no trabalho de oficinas

Podemos entender **"oficinas"** como um procedimento didáctico, caracterizado pela vivência da relação da teoria e prática, possibilitando aos alunos um processo de aprendizagem compartilhada, em que as experiências prévias constituem-se à base da ampliação e produção de novos saberes, sob a mediação do professor, numa perspectiva crítica e criativa.

A oficina extrapola o estudo da fundamentação teórica e potencializa os sujeitos nas suas capacidades emocionais, intelectuais, possibilitando a produção de bens culturais. Esse procedimento metodológico de trabalho é uma forma da realização do processo ensino - aprendizagem, privilegiando a interacção dos sujeitos entre si e com o contexto, bem como, o exercício de habilidades: autonomia, flexibilidade, expressão oral, criatividade, relação inter e intrapessoal, trabalho em grupo, entre outras, imprescindíveis aos homens e mulheres que actuam em diferentes espaços no mundo contemporâneo.

Currículo de Oficinas

O sistema de ensino das unidades escolares do período integral, tem autonomia para organizar e desenvolver a parte diversificada. A metodologia de trabalho por Oficinas tem como objectivo único tornarem contextualizados e próximos as experiências educacionais, com o intento de garantir o processo ensino- aprendizagem do aluno. Estas unidades desenvolvem as oficinas de acordo com as próprias características da comunidade escolar (Secretaria Mundial de Educação Americana, 2005).

CAPÍTULO IV - A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De uma maneira ou de outra, o ser humano depara-se com a necessidade de apreensão de significados e códigos desde o início da vida, algo que também se traduz no contacto destas com as mais variadas formas de arte. Esta necessidade de apreensão torna-se ainda mais urgente quando se entra para a escola. Assim, se o processo se intensifica quando as crianças aprendem, entre outras coisas, a ler, a escrever, a adicionar e a subtrair – e se o escritor comunica com palavras e o matemático com números –, o interesse infantil também se abre na escola, ainda mais para as estruturas visuais da arte, estruturas criadas com a intenção da comunicação de significados sobre a maneira pessoal do artista de encontrar sentido no mundo que o rodeia. Assim sendo, a arte assume uma função imprescindível na escola, tanto para os alunos ditos normais, como para os que são "diferentes".

Sabe-se que não é fácil "ser diferente" no interior das instituições que desejam o amoldamento a uma massa relativamente uniforme, idêntica e identificada, unificada, monocórdica, quase anônima – o que, antes de tudo, é completamente paradoxal com a força do movimento, da contradição, da oposição, da rebeldia, da ânsia pelo novo que constitui a própria vida. Impõem-se então algumas questões a todos os educadores: como lidar com o querer não querendo e o não querendo, querer? Como lidar com as contradições que envolvem e criam a própria escola, centro de contradições dentro de um todo maior que é a sociedade?

Esse conflito, entre a tendência homogeneizadora institucional e a rebeldia dos sujeitos, traduz um dos mais inquietantes problemas que a escola, como segmento da sociedade, precisa enfrentar na sua base, na sua raíz, pois constitui uma rede de relações que, inevitavelmente, provocam as dissociações entre discursos e práticas. "Trabalhar com o "diferente" é estar também neste "não lugar", movediço, incerto, refazendo-se e reconstruindo-se constantemente, utilizando o desafio da dificuldade como motor para a construção de novos sentidos e realidades desse ensino que é tão "especial". (Veigas et al.,2002)

A sociedade Pstalozzi (MG), pioneira no trabalho "Arte para e com pessoas portadoras de Necessidades Educativas Especiais" realizou experiências significativas, que serviram como referências multiplicadoras a outras instituições.

4.1- A importância da Arte na construção de Sociedade Inclusiva

A Educação Escolar forma o cidadão de um modo sistematizado. Constituem tal formação, as aprendizagens das diversas linguagens, por meio das quais a humanidade tem-se expressado ao longo da história e organizado as visões do mundo. Assim, além da linguagem falada e escrita, as linguagens artísticas constituem um universo rico e importante, por meio do qual, pessoas de diferentes culturas e épocas podem-se expressar, comunicar, tornando-se parte efectiva do seu contexto sócio - cultural.

Portanto, ser capaz de ler e de se expressar recorrendo a linguagens artísticas é uma forma de conhecimento que possibilita a inclusão, cabendo à escola, como instituição, garantir tal aprendizagem a todos os seus alunos. Nesse sentido, o ensino de arte assegura, além da produção artística, a formação de público/leitor sensível, aberto ao conhecimento da diversidade de realizações em arte, à qual possa ter acesso.

A inclusão por meio do conhecimento das linguagens é reafirmada, sobretudo, por representar alternativas de comunicação e de expressão a alunos com NEE. Ressalta-se que, em todas as esferas de construção dessas aprendizagens, a família exerce o papel fundamental de intermediar as relações entre as pessoas com NEE e a conquista do espaço de inclusão escolar e social para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Na sociedade actual, muitos limites têm sido superados por intermédio das múltiplas possibilidades que a Arte oferece. "A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitectónicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos" (Veiga et al.,2002). Por essa razão, a Arte representa, por excelência, um vector de inclusão social.

4.2 - A Vida, a Arte e as Expressões

O universo da Arte é amplo e abriga múltiplas formas de linguagens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte apresentam os conhecimentos a serem construídos nessa área, organizados no âmbito das Artes Visuais, do Teatro, da Música e da Dança. A Literatura é agregada a esse conjunto, visto ser uma linguagem de expressão sensível e estética.

Considerando as linguagens artísticas, destaca-se que todo o projecto de ensino de Arte, na Educação Escolar, é um sistema aberto e dinâmico de trabalho, que deverá levar em consideração o contexto sócio-cultural da comunidade escolar, as peculiaridades de cada linguagem artística, além das características individuais dos professores e alunos (Viegas et al., 2002).

CAPÍTULO V – AS OFICINAS E A ACTIVIDADE CRIADORA

O trabalho da oficina é sério e rigoroso, pois irá influenciar todo o trabalho criador do aluno, no sentido de agir sobre o seu carácter e a sua atitude em relação aos outros, tratando-se de uma acção em dois sentidos: desenvolvimento da personalidade ao mais alto grau e aceitação dos outros.

Segundo Gloton e Clero, a Oficina é,

> "um espaço físico e humano destinado a ensaiar e a experimentar métodos e técnicas onde se confecciona ou elabora material didáctico, onde se trocam experiências e se podem observar os comportamentos e as atitudes dos alunos, constituindo aprendizagens diversificadas, significativas e integradoras." (Gloton & Clero, 1997)

Consequentemente, as oficinas proporcionam ao aluno a experimentalidade e a descoberta de determinados princípios que vão originar novas atitudes pedagógicas e técnicas atractivas, de modo a atingir o sucesso escolar e educativo, assim como, a oportunidade de interiorizar uma teoria e reformular uma prática.

O aluno aprecia o espaço oficina, porque a sua imaginação torna-se livre, sendo capaz de superar as dificuldades. Ao mesmo tempo, é aqui que encontra ordem, organização e disciplina, uma vez que aquilo que faz torna-se sério e importante para ele. Além disso, a oficina permite a expressão, é atractivo e interessante para o aluno.

Na oficina, o jogo e o trabalho são sinónimos. O jogo é sério, o trabalho é agradável.

Através das actividades que promovem, as mesmas encaminham para o acesso às vias pré-profissionalizantes, tão necessárias à população alvo que se destinam: alunos oriundos de meios sócio-económicos e culturais débeis, de famílias de risco, de famílias monoparentais, de grupos de exclusão social. Para estes indivíduos, estes espaços são uma via facilitadora da Integração, optimizando as aprendizagens que neles se vão construindo.

O trabalho das oficinas investe na socialização, no trabalho de grupo, na inter-ajuda, na transmissão de valores, por isso deve ser considerado o aspecto colectivo e o aspecto individual.

O aspecto colectivo, pois permite que o grupo partilhe momentos muito agradáveis, levando o indivíduo a apropriar-se de valores colectivos, que lhe parecerão as regras de uma sociedade ideal.

O aspecto individual, porque embora permita uma educação social, valorizará o trabalho e o desempenho de cada um.

As experiências nas Oficinas levam a constatar que os alunos, que mais dificuldades aparentam de dominar os objectivos de natureza cognitiva, são os que mais progressos fazem no trabalho das oficinas. Os primeiros objectivos a serem atingidos por esses alunos são, sem dúvida, os de natureza sensório - motora e afectiva.

Se o designado aluno "desfavorecido" alcança sucesso nas aprendizagens realizadas nas Oficinas, é precisamente porque todo o seu ser tem uma vida sensorial rica, mesmo se o seu QI/QE subjaz às suas DD ou NEE.

Por todos estes aspectos, há que realçar que as próprias instituições de formação deveriam ser verdadeiras oficinas de aprendizagem e de experimentação. Aprendizagem e experiência conducentes à inovação, isto é, adoptar uma postura de transparência que permita aos educandos a partilha de deficiências e optimizações, levando à existência de cumplicidades, ao acto poético que preside a toda a relação pedagógica.

5.1 – A Arte, a Ética e a Estética

Platão defendia que o homem tinha acesso a uma visão interior, a qual se identificava com a razão divina na alma e que apreendia, desse modo, as realidades eternas. A punição de Sócrates, relativamente ao processo criativo, diz que a pessoa humana interfere, voluntariamente, nos seus actos e os dirige, independentemente de outras forças. Assim sendo, é fundamental definir Arte (o que é, quem a faz e de que forma é ela necessária), tendo filósofos, sociólogos e artistas tentado explicá-la desde há muitos séculos, sem efectivamente chegarem a um consenso.

Subjacente ao conceito de arte, estão os conceitos de criatividade, educação e expressão, os quais fazem parte metodologias inovadora que permitem ao aluno a manipulação e a experiência com os materiais, com as formas e com as cores, que permitem, a partir de descobertas sensoriais, o desenvolvimento de formas pessoais da criança expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. Esta expressão pode

ser conseguida através de vários métodos, que quanto mais cedo forem praticados melhores serão os resultados.

Changeaux & Paul Ricoeur (2001) salientam que "(…) a estética constitui uma fonte inesgotável". "A Ética participa na regulação das interacções entre membros do grupo social. Baseia-se em representações de ordem superior do homem em sociedade, modelos de vida social que podem ou não propagar-se nas populações humanas como noutros tantos «mesmos morais»."(Changeaux,1994)

> Segundo Rizolli "Nem sempre as palavras exprimem em toda a plenitude a intensidade de uma vivência, embora a cultura da nossa razão nos coloque mais próximos da verdade através do falado e do escrito (…) Não podemos deixar de perceber que as linguagens não-verbais, o gestual, o sonoro e o visual, reconhecidas como arte, são o melhor e mais direito estímulo para ampliar as experiências e vivências humanas. Criar equivale a viver intensamente. A criação artística traz a marca de uma individualidade, instala uma disciplina formativa interna, favorece o processamento da aprendizagem e a integração social"(Rizolli, M., 2005).

Cada vez mais, técnicas artísticas são incorporadas na educação e no desenvolvimento humanos, inclusive para os portadores de deficiência. As experiências demonstram que, muitas vezes, o lado artista não se manifesta por falta de estímulo e de contacto com a arte.

"A arte é um fenómeno humano, cultural e universal presente sem discriminações e, por sua vez, contribui para o processo de desenvolvimento do homem, destacando-se a necessidade de acção e transformação", diz a Prof. Roberta Puccetti P. Bueno, vice-presidente da Federação de Arte - Educadores do Brasil. Acrescenta ainda que,

> "a arte pode ser um meio para compreender a realidade, desenvolvendo uma acção crítica e reflexiva (…) Não podemos considerar a arte na Educação Especial como uma mera actividade artística (…) ela é uma peça de fundamental importância na concepção de linguagem. Nela se destacam o fazer artístico, organização e estruturação espacial, manipulação de materiais e a busca de representações, corporais, visuais ou sonoras. Procura assim, por meio de explorações, vivências, o mundo sensível e seus elos com o todo. Contribui, neste sentido, para o desenvolvimento e formação das pessoas portadoras de deficiência e inter-relações para o efectivo exercício da cidadania" (Bueno, R., 2002).

Assim, numa concepção mais pessoal, entende-se que a Educação pela Arte poderá ser concebida como um processo globalizante, em que o desenvolvimento da

criatividade e das capacidades de expressão e comunicação é encarado como meta da formação do ser completo.

As actividades de expressão artística acentuam a realização pessoal, apelando a imaginação, a espontaneidade, a expressão de sentimentos. Concomitantemente, deve-se dar ênfase à integração de todas as formas de arte - movimento, música, drama, artes plásticas, cinema - como modo de assegurar o desenvolvimento e experiência pessoais. " A ênfase no ensino será posta no estimular a criança para que explore as suas emoções e sensações dentro de um conjunto de convenções artísticas, o qual, tanto quanto possível, ela escolherá para si própria" (Forrest,1962).

Em suma, é através das suas ideias e sentimentos que o ser humano se relaciona com a comunidade, na sua qualidade "única" em termos de expressão. Ele deverá ser estimulado de forma a tomar consciência das qualidades emocionais, das suas experiências e será encorajado a exteriorizá-las através da utilização da palavra, do gesto, do som, do grafismo, de toda uma variedade de formas de expressão ao seu dispor.

Como tudo que permite o manifestar da individualidade, a arte é objecto de grande discussão e não muitos consensos. O que é arte, o fazer arte ou utilizar suas técnicas, o limite entre o artístico e o terapêutico, são assuntos que produziriam muitas páginas de texto. O importante é que a arte tem conquistado muitos espaços nos projectos voltados a pessoas portadoras de deficiência.

CAPÍTULO VI - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

6.1 - Metodologia de Investigação e de Organização

A palavra "método" significa caminho ou processo racional que tem como primordial intuito atingir um dado fim. A selecção de um determinado método supõe uma prévia análise dos objectivos que se pretendem atingir, as situações a enfrentar, assim como dos recursos e o tempo disponíveis, e por último das várias alternativas possíveis.

Na escolha do método levou-se em conta os resultados que advieram da sua escolha e utilização, na medida em que estes nos aproximem ou afastem da realidade estudada. Importou, então, ao iniciar o processo de investigação, inquirir sobre a natureza do objecto e dos problemas a investigar, de forma a poder escolher melhor os caminhos metodológicos a seguir. Não quer isto dizer que se tenha optado por determinado e único método, privilegiando-se, ao invés, a complementaridade que a triangulação com outro método permite.

Ao longo deste trabalho procurou-se compreender e analisar as Necessidades Educativas Especiais (NEE) e os enquadramentos da Arte, bem como, os contextos que os envolvem: Arte; sentido estético, ligação do trabalho manual ao intelectual. E como estes podem influenciar, positivamente, as pessoas portadoras de NEE, para o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Para tal, debruçou-se em especificar como o uso das oficinas permitem implementar métodos de intervenção educativa, com a finalidade de obter uma maior habilitação Académica e Funcional desta população em específico.

A finalidade concreta é averiguar o estudo das aquisições e vivências do diferente nas oficinas, com base em variáveis específicas, numa perspectiva psicosociopedagógica.

Esta dissertação pretende confirmar o estudo realizado na Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais (CAO) do Funchal; para tal aplicamos a mesma metodologia numa Instituição da Região Norte do Continente (Cercifaf).

A escolha desta Instituição, prende-se com o facto de a Cercifaf valorizar as oficinas como um recurso essencial na aquisição de diferentes e determinadas competências. E de igual modo, trabalhar com objectivos e metodologias diversificadas,

dando deferência às áreas de expressão e, por final, porque se denota uma interacção com o ambiente envolvente e a comunidade.

Para a elaboração do nosso estudo de caso, deu-se primazia ao método qualitativo e quantitativo, uma vez que inicialmente observou-se um determinado número de jovens, descreveu-se e analisou-se a instituição escolhida para o estudo. Fez-se uma leitura analítica - reflexiva dos dados empíricos analisados e do contexto em que o objecto de estudo está inserido.

Assim, a pesquisa desenvolvida foi concebida essencialmente numa perspectiva compreensiva. Levou-se a cabo a observação directa e pessoal, no seu ambiente natural e privilegiou-se o enfoque indutivo. Dela fez parte a obtenção de dados descritivos mediante o contacto directo e interactivo com as situações e objectivos de estudo com os dados fornecidos.

Esta peça de trabalho, como projecto de investigação insere assim uma componente prática, assentando em fundamentações teóricas. Deste modo, e de acordo com o estabelecido

> "A teoria é sempre imprescindível em qualquer ramo do conhecimento humano, significa o estudo a apreciação, enfim, o próprio conhecimento da ciência ou disciplina, à qual nos dedicamos. A prática corresponde às experiências acumuladas de aplicação da teoria. É comum a separação entre teoria e prática, quando na verdade estas são indissociáveis, são complemento uma da outra." (Mário, 2005)

6.1.1 Problematização do tema

Nas últimas décadas tem-se vindo a assistir a um aumento significativo do número de deficientes, sendo necessário a habilitação e reabilitação nesta área, com o intuito de melhorar e aumentar os apoios e a qualidade de vida desta população.

Para além de focar o estado de saúde do portador de NEE é também necessário focar questões referentes ao âmbito psicossocial, educacional e profissional, no sentido de obter dados sobre a importância destes factores na sua vida e na da sua família/cuidadores.

Na actualidade, dá-se um maior enfoque à necessidade de desenvolver nas populações com NEE, saberes interdisciplinares e cada vez mais enciclopédicos, no sentido de operacionalizar níveis máximos de participação nestes educandos. A par desta necessidade urgente outras, não menos prementes, se colocam.

Qualquer trabalho de investigação, independentemente da sua natureza, tem como base uma questão de investigação, sem a qual deixaria de fazer sentido. Ela surge face a um problema que se pretende analisar e para o qual se pretende uma resposta e novas informações.

Para Fortin (1999) uma questão de investigação deve ser: *"Um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica".* Tendo em consideração o problema em estudo e os objectivos delineados, formulou-se a seguinte questão de investigação:

Será que o trabalho das oficinas motivam, orientam, desenvolvem e contribuem para a aquisição de diversificadas competências/habilidades nos jovens com necessidades educativas específicas?

6.1.2 Objectivos

Os objectivos são parte indispensável num projecto de investigação, na medida em que acabam por definir as fronteiras do estudo, estabelecem uma linha orientadora precisa e uma maior economia de esforços racionalizados, para a finalização do mesmo. A falta de objectivos pré definidos num determinado estudo, propicia a possibilidade do mesmo deslizar ao acaso.

Tendo em consideração que os objectivos constituem os pressupostos que se pretendem atingir em qualquer trabalho científico, apresento alguns que considero essenciais para o estudo:

- Proporcionar às populações com NEE a implementação, na prática, de diferentes tipos de currículo (alternativo, funcional, adaptado…)
- Com a continuação da participação nas oficinas, verificar se existe diferenças na qual, os jovens com NEE, apresentam mais dificuldades: comunicação, socialização, autonomia, motivação e criatividade,
- Valorizar a auto-regulação da aprendizagem, executando exercícios de motricidade e diferentes tipos de linguagem
- Promover a autonomia
- Levar os educandos à participação activa da assimilação de conhecimentos.

- Reconhecer a importância das oficinas como um processo de desenvolvimento social estimulante e criativo.

6.1.3 Hipóteses e Variáveis

As hipóteses guiam-nos em relação às observações que são pertinentes ao nosso problema. Numa investigação, é difícil o isolamento de uma variável, dada a existência de uma série de interacções com outras, que geralmente, influenciam os comportamentos.

Ao desenharmos o plano de investigação, enfrentamos vários problemas de natureza metodológica, os quais decorrem, sobretudo do facto de o objecto de estudo ser o ser humano.

No presente estudo são consideradas as seguintes hipóteses e variáveis:

Hipóteses 1 - Nas oficinas desenvolvem a autonomia e a socialização

VD – Autonomia e a socialização

VI - Oficinas

Hipótese 2- O trabalho das oficinas provoca equilíbrio emocional e auto - estima

VD- Equilíbrio emocional e auto-estima

VI – Trabalho das oficinas

Hipótese 3 - Os jovens com NEE conseguem nas oficinas desenvolver aptidões que doutra forma não seria possível.

VD - será possível desenvolver aptidões nas oficinas

VI- jovens com NEE

6.2- Caracterização da Amostra

O trabalho da amostra representa uma parte do Universo a estudar. Neste momento, levaremos a cabo a caracterização de cada uma das Instituições, assim como, a análise específica dos clientes e suas patologias.

6.2.1 Caracterização da Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Funchal

O Centro de Actividades Ocupacionais (CAO) é uma Instituição de Educação e Reabilitação para jovens com deficiência, situado no concelho do Funchal. A sua missão é estimular e facilitar o desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais promovendo o encaminhamento de pessoas com deficiência sempre que possível para programas adequados de integração sócio - profissional.

O CAO – Funchal, atende uma população de 81 utentes ente os 16 e os 51anos. Destes, 39 são do sexo feminino e 42 são do sexo masculino.

Em termos de tipologia da necessidade educativa especial pode-se constatar que a maior parte (54,32%) apresenta deficiência intelectual, seguida de trissomia 21 (23,45%) e depois de deficiência motora (9,87%). Registam-se ainda casos de multideficiência (1,23%), problemas emocionais e outros problemas de saúde.

Da população atendida, pode-se salientar casos específicos de doenças raras (7,40%), nomeadamente Xantomatose Cérebro-tendinosa, doenças degenerativas (Síndrome de Friedrich e Demência Sub-cortical de etiologia desconhecida) e outras síndromes (S. de Marfin, S. de Prader Willi e Trissomia 8).

Estes utentes podem usufruir de actividades de oficinas, sendo integrados nas Artes criativas, nos têxteis, na serigrafia, na costura, nas madeiras, encadernação, actividades de vida diária, horta e jardinagem. Realizam também actividades complementares, Educação Física, Educação Musical e Informática.

De acordo com as patologias que cada um apresenta, estes jovens desenvolvem competências em actividades tais como: pintura em tela, pasta de papel; encadernação criação e realização de cartazes; substituição das telas que ficam danificadas por novas;

costura; tecelagem manual; elaboração de suportes para guardanapos; realização de candeeiros e esculturas. De salientar que para além das referidas actividades, são desenvolvidos outras dependendo das capacidades de cada um.

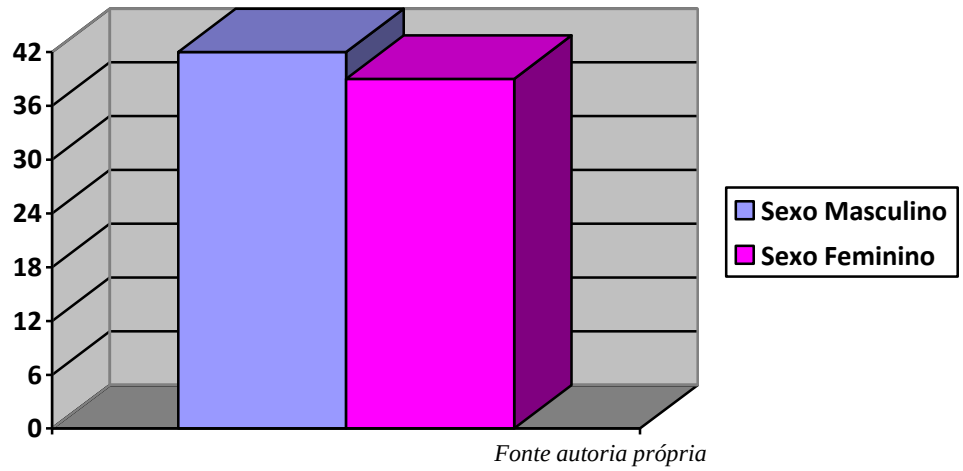
No CAO - Funchal, o compromisso da equipa técnica com a população utente e famílias é, em especial, o de contribuir para o melhor desenvolvimento da autonomia e independência pessoal rumo à aquisição das capacidades necessárias a uma melhor inclusão social e ao exercício do direito de cidadania.

De modo a dar resposta às necessidades dos utentes e a conseguir alcançar os objectivos propostos, o CAO - Funchal estabelece parcerias com entidades públicas e privadas, nomeadamente:

- SPAD;
- Junta de Freguesia de São Martinho;
- Parque Ecológico do Funchal;
- Parque Natural da Madeira.

A instituição presta ainda apoio à comunidade, através produtos/serviços, nas áreas de Serigrafia, Encadernação, Costura, Têxteis, Cozinha, Vimes, Artes Criativas, Horta e Jardinagem.

Gráfico 1- Constituição da Amostra - CAO do Funchal [1]



Fonte autoria própria

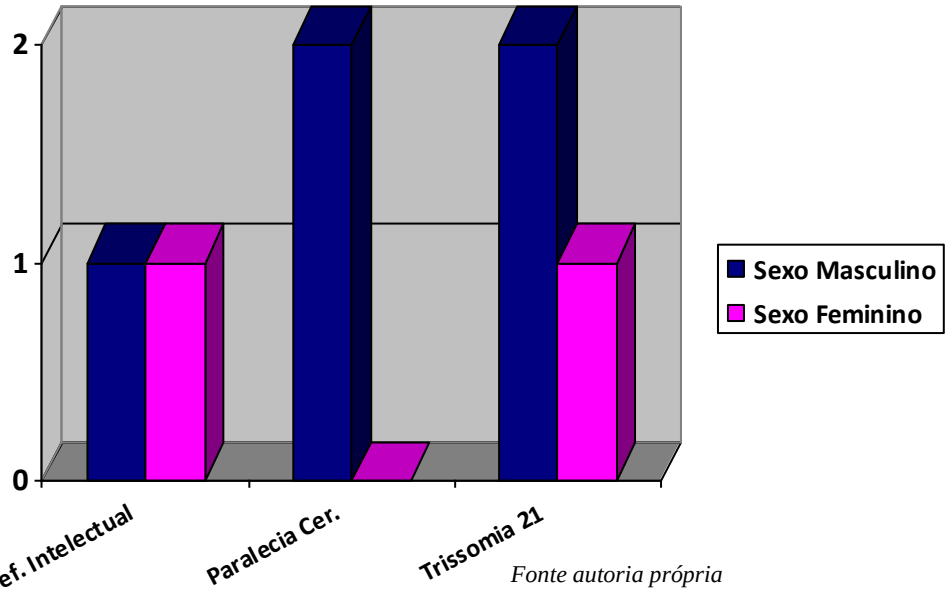
[1] Dados constantes no Quadro 1 – Apêndice I

6.2.1.1 Caracterização dos Clientes

A amostra é constituída na sua totalidade por sete indivíduos, sendo um do sexo feminino e seis do sexo masculino.

As patologias que apresentam são: Deficiência Intelectual, que assenta em três utentes (A,B,C) com idades compreendidas entre os 21 e os 39 anos de idade; Paralisia Cerebral, havendo um utente (D), com a idade de 33 anos e dois utentes (E,F,G) que apresentam Trissomia, com a idade de 22 e 29 anos.

Gráfico 2 - Patologias Presentes na Amostra - CAO Funchal [2]



Fonte autoria própria

6.2.2 Caracterização da Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Cercifaf

O centro de Actividades Ocupacionais da Cercifaf (CAO) está situado no concelho de Fafe, foi criado em 1992. Este funciona em dois locais e edifícios diferentes. São dois edifícios mas com um só Modelo de Intervenção.

O centro de Actividades Ocupacionais é uma estrutura da Cercifaf, atende uma população de 75 clientes, que surgiu para dar resposta a pessoas com deficiência com idade

[2] Dados constantes no Quadro 2 – Apêndice I

igual ou superior a 16 anos de idade e com reduzidas capacidades de integração em mercado de trabalho produtivo.

Tem como objectivo proporcionar um atendimento que assenta em fundamentos de prestação de serviços de qualidade, através da realização de um conjunto de actividades diversificadas, cuja principal finalidade radica na promoção e satisfação dos interesses e motivação dos clientes.

As actividades são apresentadas de uma forma personalizada, adequada às características e capacidades individuais de cada cliente, em ordem à valorização pessoal e social, bem como, ao desenvolvimento das suas capacidades, tendo em vista o exercício da cidadania.

Este Centro de Actividades Ocupacionais organiza-se em quatro grandes grupos:

- Actividades socialmente úteis- que têm como objectivo proporcionarem os jovens o aumento da sua valorização pessoal, aproveitando ao máximo as suas capacidades, no sentido de favorecer a sua autonomia e integração social. Fazem parte desta categoria a elaboração de pequenos trabalhos oficinais em Madeira, Cestaria, Jardinagem, Pintura, Doçaria, trabalhos à tarefa para empresas locais, Sacos de papel, utilizados no comércio local, Actividades da Vida Diária, entre outros.

- Actividades estritamente Ocupacionais - Têm como objectivo fundamental manter as pessoas, portadores de patologias mais graves, activas e interessadas, por forma a promover e estimular o seu equilíbrio físico, emocional e social, através da realização de actividades oficinais em trabalhos manuais, modelagem, reciclagem de papel, pintura e recorte, entre outras.

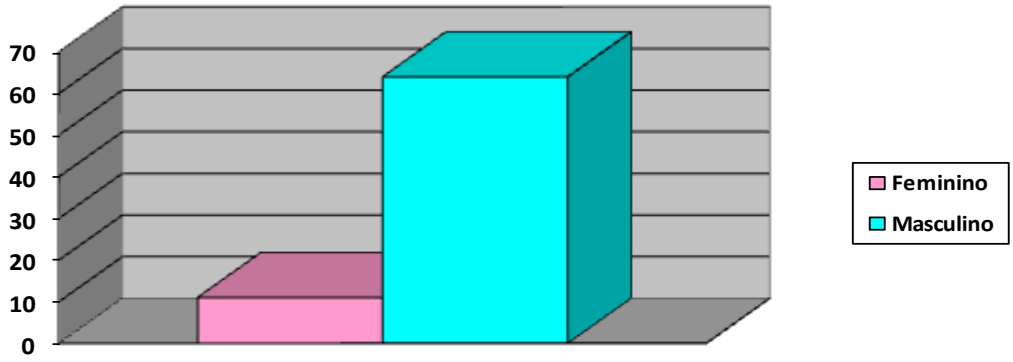
- Actividades de cognição – Desenvolvem-se em torno de aquisições cognitivas básicas e funcionais como a leitura, escrita, matemática, estimulação da comunicação do material verbal e não-verbal.

Noutros casos, tratam de questões mais funcionais para o dia de cada um: reconhecimento de alguns dados pessoais, reconhecimento do dinheiro, exercícios de orientação temporal, actividades de lateralidade, atenção, memorização. Privilegiam-se assuntos de natureza social, relevantes e actuais: um jogo de futebol, eleições, acontecimentos na sociedade portuguesa, no meio social em que convivem, no país e no mundo.

Recorrem à utilização da mediateca e, principalmente, do computador como recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Por último temos as Actividades de lazer e recreação – estas actividades fazem parte integrante do currículo destes jovens. Com o decorrer do tempo, e com todo o trabalho desenvolvido nesta área, a realidade quotidiana tem-nos demonstrado que a integração através de uma dimensão lúdica permite a estas pessoas uma maior interacção com a comunidade. Aperfeiçoam o autocontrolo e a capacidade de auto-expressão, enriquecendo, desta forma, a sua personalidade, aumentando a sua auto- estima, dando dia após dia um passo em frente para a sua integração plena, principalmente no que concerne os aspectos sociais.

Gráfico 3 - Constituição da Amostra - CAO Cercifaf [3]



Fonte autoria própria

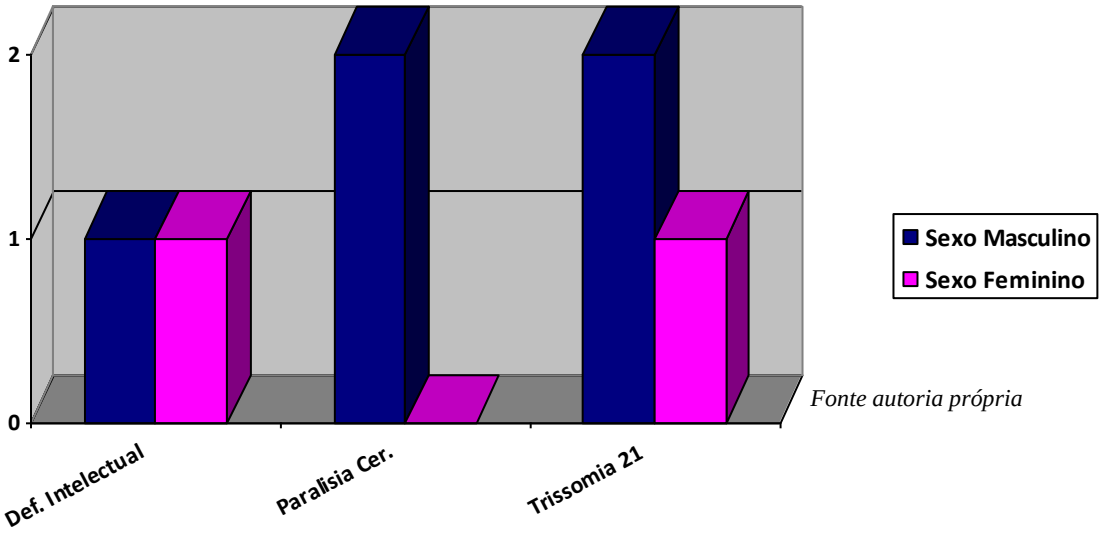
[3] Dados constantes no Quadro 3 – Apêndice I

6.2.2.1 Caracterização dos Clientes

A amostra é constituída na sua totalidade por sete indivíduos, sendo dois do sexo feminino e os restantes do sexo masculino.

As patologias que apresentam são: Deficiência Intelectual Moderada, dois Clientes (A, G) de 26 e 35 anos de idade; Trissomia 21, que assenta em três utentes (B, C, E) com idades compreendidas entre os 21 e os 34 anos de idade, sendo que um deles é também portador de Deficiência Intelectual Moderada; e dois clientes com Paralisia Cerebral (D, F), com a idade de 20 e 22 anos.

Gráfico 4 - Patologias Presentes na Amostra - CAO Cercifaf [4]



Fonte autoria própria

[4] Dados constantes no Quadro 4 – Apêndice I

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos, utilizando os métodos de tratamento de dados, atendendo às finalidades e aos objectivos definidos para este projecto.

Começar-se-á por caracterizar os utentes seleccionados relativamente a dados de comportamento, socialização, motricidade e inserção nas actividades.

Seguidamente, apresentar-se-á os resultados com base dos documentos de avaliação de cada utente, fornecidos pela instituição[5], tendo em conta também a observação directa. [6]

Estabelecer-se-á uma comparação antes e depois dos resultados obtidos, por cada utente e as competências adquiridas.

Conclui-se este capítulo com uma análise global dos resultados obtidos.

7.1 - Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Funchal

Utente A

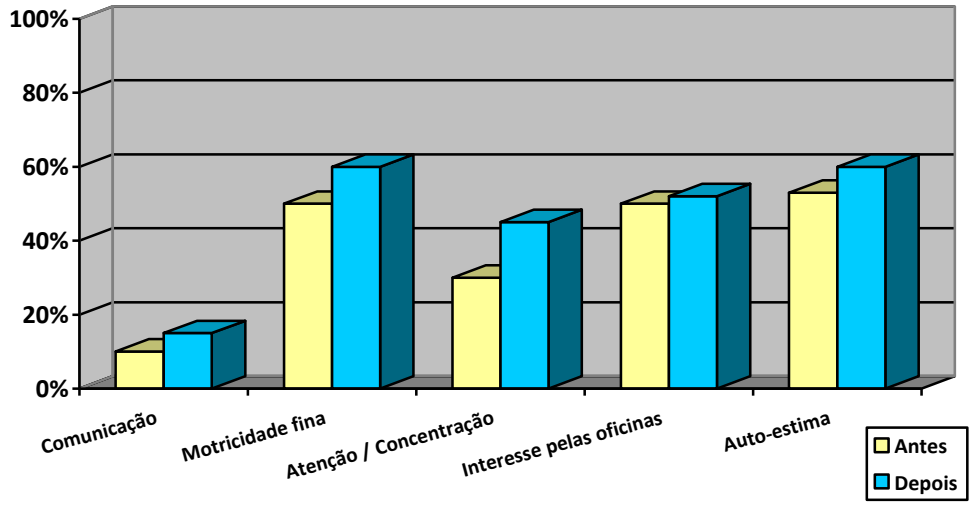
O utente designado tem 21 anos e apresenta deficiência Intelectual Moderada.

Revela-se uma pessoa fechada e pouco comunicativa. Exibe dificuldades na expressão verbal. A nível de motricidade global, esta é satisfatória, no entanto a motricidade fina é pouco desenvolvida. Em termos de atenção/ concentração denota-se diversas limitações.

Este encontra-se a trabalhar nas artes criativas, uma vez que se pretende promover uma maior motivação pela arte e desenvolver a sua motricidade fina. A área em que revela uma maior aptidão é a música. O utente está também a frequentar informática, dando-se relevância à aquisição do uso do computador (ligar/desligar e procurar programas do seu interesse).

[5] Anexo XVII a XXVI
[6] Apêndice IX e X

Gráfico 5 - Avaliação do utente A - CAO Funchal [7]



Fonte autoria própria

Segundo a análise do gráfico, podemos verificar uma progressão significativa neste utente. No início, este não era comunicativo, o nível de atenção/ concentração era deficitário, e em termos de motricidade fina era pouco desenvolto. Denotava-se pouco interesse pelo trabalho das oficinas, revelando desmotivação pelas artes criativas, sendo necessário chamá-lo à atenção para a realização das tarefas.

No actual momento, pode-se constatar que sofreu uma ligeira evolução, demonstrando uma maior auto-estima, assim como, um maior interesse pelas actividades e consequentemente, um maior nível de atenção/concentração nas que mais gosta. Revelou melhorias na motricidade fina.

Utente B

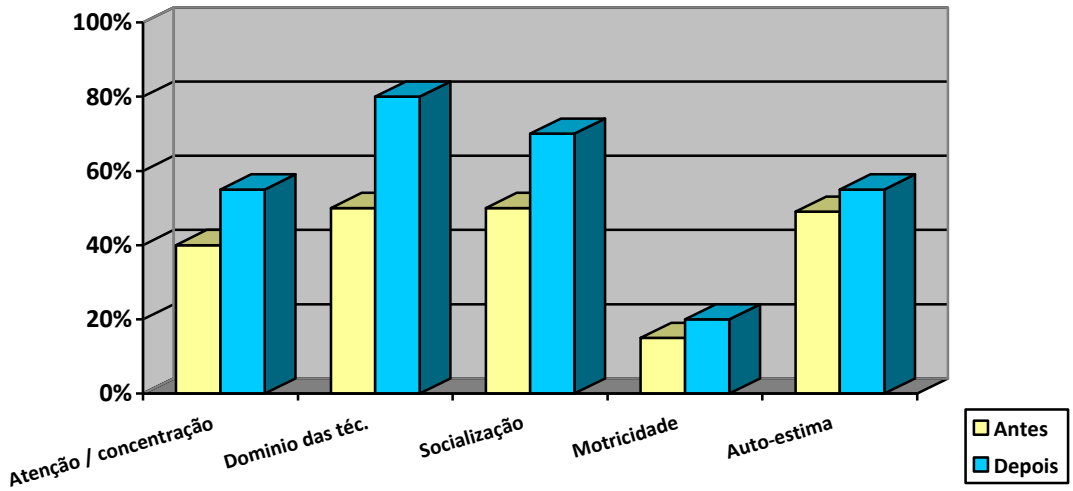
O utente B tem 37 anos e possuiu Deficiência Intelectual. Frequentou a escola do ensino regular até ao 6º ano, porém ingressou neste Centro de Actividades Ocupacionais, quando perfez 16 anos.

É uma jovem que apresenta uma linguagem expressiva e demonstra receptividade, contudo não domina a técnica da leitura e da escrita. A nível da motricidade global e fina, constatam-se diversas lacunas, deslocando-se com alguma dificuldade, mostrando medo em subir e descer degraus. Revela um défice de atenção/ concentração, sendo pouco participativo nas actividades propostas. Evidencia apetência nas Artes Criativas, executando a técnica de moldagem, pasta de papel e pintura de peças, no entanto, por

[7] Dados constantes no Quadro 5 – Apêndice I

vezes, recusa-se a realizar actividades previamente solicitadas. De ressalvar, que esta utente não demonstra interesse e motivação em frequentar as aulas de Educação Física.

Gráfico 6 - Avaliação do utente B - CAO Funchal [8]



Fonte autoria própria

Podemos constatar, que ocorreu uma ligeira evolução, de 15% para 20% tanto na motricidade global, como na motricidade fina, uma vez que, a utente em causa ainda revela alguns receios na deslocação, nomeadamente, em subir e descer degraus. Manifesta, de igual modo, dificuldades de atenção/concentração, na qual teve um melhoramento de 40% para 55%. A sua progressão mais positiva, destacou-se a nível da socialização e no domínio das técnicas em artes criativas e têxteis, denotando-se uma aquisição de diversas competências nesta área.

Utente C

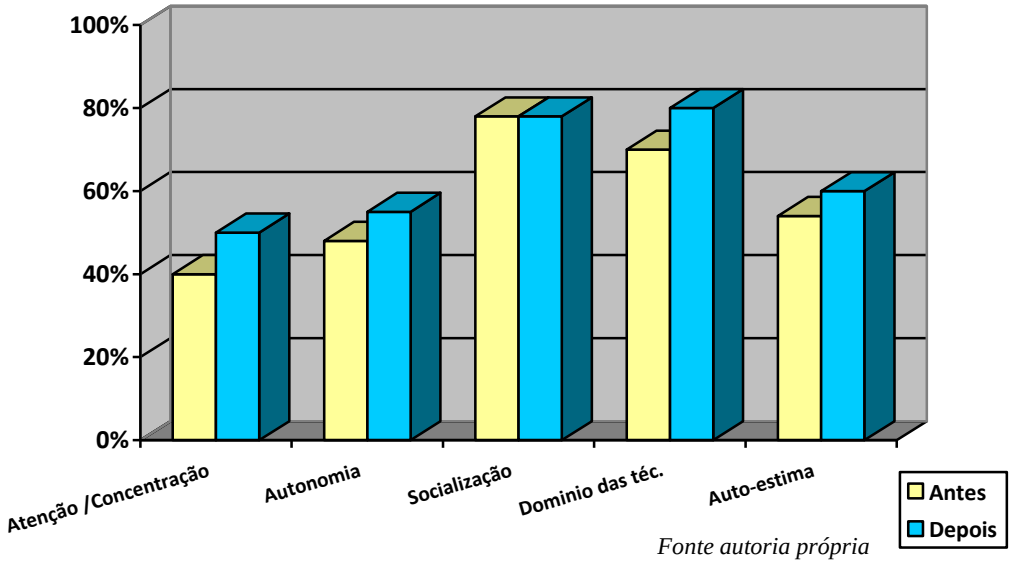
Esta utente, com 32 anos de idade, é portadora de Deficiência Intelectual, que o impediu de adquirir um nível académico básico.

Trata-se de uma jovem com boa linguagem expressiva e receptiva. Simultaneamente, apresenta um discurso lógico e coerente, uma vez que consegue transmitir claramente as suas ideias e pensamentos. É participativa nas tarefas, mas revela dificuldade ao nível de atenção e concentração. A utente não possui dificuldade no plano da motricidade, quer global, quer fina.

[8] Dados constantes no Quadro 6 – Apêndice I

Está inserida na área de Costura, Educação Física, Artes Criativas, Informática e Educação Musical. Verifica-se um interesse particular e especial pela pintura e decoração, evidenciando grande aptidão nestas duas formas de arte.

Gráfico 7 - Avaliação do utente C - CAO Funchal [9]



Fonte autoria própria

A utente revela dificuldades de atenção e concentração, no entanto, conseguiu melhorar este aspecto, passando de 40% para os 50%. Revela-se uma pessoa sociável e educada, tanto com os colegas, como a equipa técnica, mantendo a percentagem de 78%. Esta jovem demonstra interesse nas actividades realizadas, embora inicialmente fosse pouco autónoma. Não demonstra grandes dificuldades do domínio das técnicas atingindo um valor acima da média, de 80%.

Utente D

O utente, de 33 anos de idade, apresenta o diagnóstico de Paralisia Cerebral. A nível de motricidade motora, os movimentos estão pouco desenvolvidos, revelando limitações na locomoção, bem como na motricidade global e final.

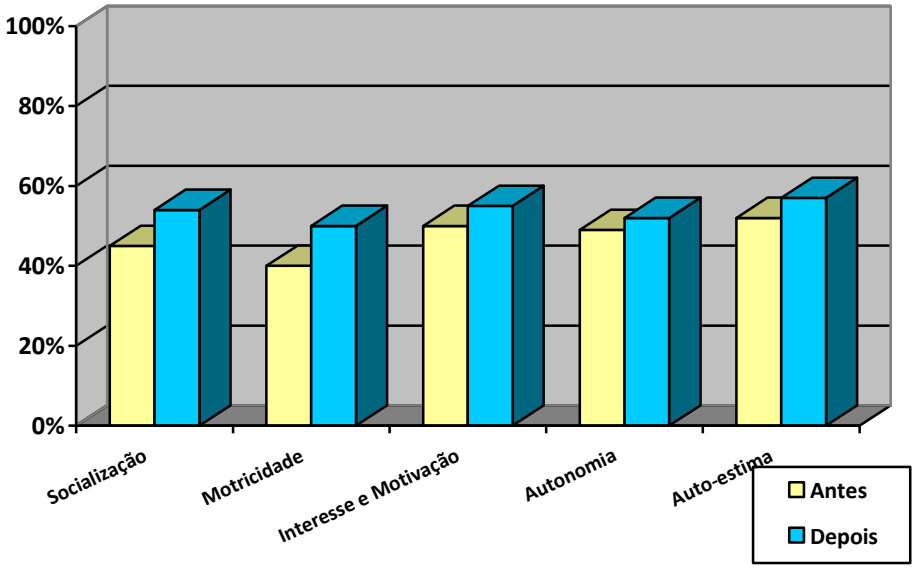
Revela uma tendência para dispersar a sua atenção no desenvolvimento das actividades.

No plano das inter-relações, pode-se considerar que revela um bom relacionamento com os elementos da equipa técnica, no entanto e, por vezes, perante os outros utentes tem condutas de isolamento, à excepção de uma colega.

[9] Dados constantes no Quadro 7 – Apêndice I

De salientar que está integrado nas Artes Criativas e AVD´s.

Gráfico 8 - Avaliação do utente D - CAO Funchal[10]



Fonte autoria própria

Através da visualização do gráfico, podemos observar que o percurso deste utente foi bastante regular, ainda que se denote alguma evolução. De constatar, que melhorou 10% no aspecto social, nomeadamente nas inter-relações que mantém com os seus colegas e técnicos. Ainda que continue a apresentar sérias dificuldades na motricidade, onde os movimentos são pouco desenvolvidos, verifica-se uma melhoria de 9%. No âmbito da auto-estima, do interesse, e da motivação progrediu 5%; na autonomia observa-se somente uma diferença de 3%.

Utente E

Este utente, com 22 anos de idade, apresenta o diagnóstico de Trissomia 21.

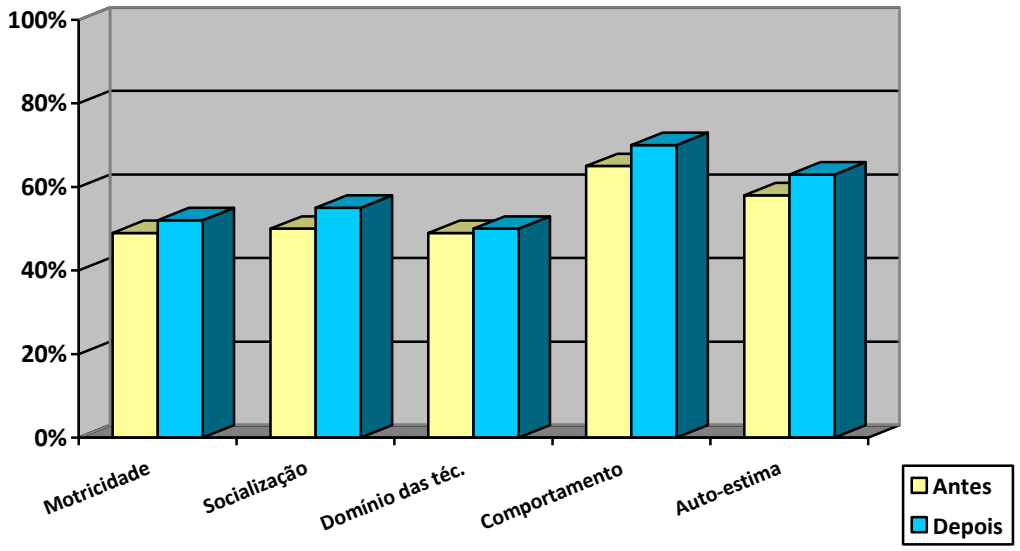
É um jovem que apresenta um bom comportamento e um relacionamento positivo entre colegas/técnicos.

Apresenta dificuldades intelectuais, inerentes ao diagnóstico de trissomia 21. Igualmente, revela diversas limitações a nível da motricidade fina. Actualmente, está integrado na área de Artes Criativas e AVD's.

[10] Dados constantes no Quadro 8 – Apêndice I

Nas Artes Criativas, desenvolve a técnica de modelagem, pintura e rasgar papel para a realização de pasta de papel, contudo, na última referida sente grandes dificuldades na sua concretização.

Gráfico 9 - Avaliação do utente E - CAO Funchal [11]



Fonte autoria própria

O utente em questão não registou evoluções significativas. De ressalvar, que o maior progresso denotou-se a nível comportamental (70%), no factor de socialização (55%), e na auto-estima (63%). No que concerne ao domínio das técnicas, especificamente nas artes criativas, este não conseguiu atingir as competências mínimas revelando até à data sérias dificuldades.

Utente F

Este utente, com 39 anos de idade, apresenta a síndrome de Trissomia 21.

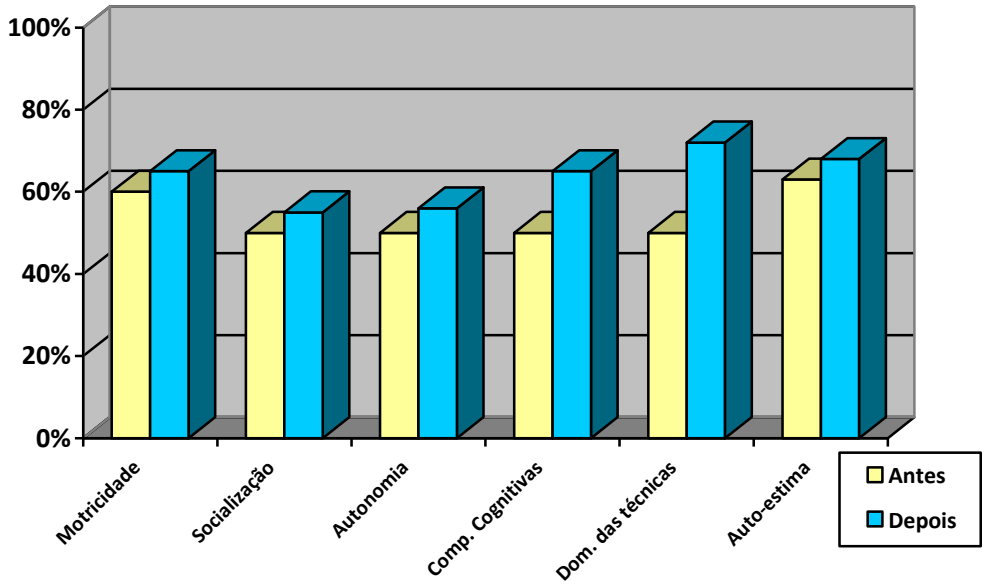
A nível cognitivo indicia dificuldades, quer a nível de atenção/concentração e empenho. Denota-se que somente é atento e participativo nas tarefas que mais gosta.

A área que manifesta maior apetência é nas artes criativas, nomeadamente a técnica de modelagem, realização de pasta de papel, desenho e pintura de telas. De destacar, que unicamente na área supramencionada é que demonstra uma maior autonomia, iniciativa conseguindo realizar as tarefas na sua totalidade.

[11] Dados constantes no Quadro 9 – Apêndice I

Este utente manifesta sérias dificuldades e lacunas no que respeita à aquisição de competências relativas à área AVD´S (uso da máquina de barbear). Na Educação Física, sente limitações nas capacidades coordenativas.

Gráfico 10 - Avaliação do utente F - CAO Funchal [12]



Fonte autoria própria

Podemos constatar no gráfico que este utente superou com sucesso as competências reivindicadas.

Concomitantemente, regista-se uma evolução em termos cognitivos 65%, no domínio das técnicas, atingindo valores bastante satisfatórios, como (70%).

No que refere ao desenvolvimento da motricidade, e auto-estima, denota-se uma ligeira progressão, subindo 5%.

De realçar, que este utente apresenta valores de socialização baixos, uma vez que se revela pouco sociável, isolando-se por vezes dos colegas. No entanto, conseguiu evoluir numa discrepância de 5%, o que demonstra que está a tentar superar uma das suas maiores limitações.

Relativamente à autonomia, há apenas a referir que progrediu na actividade de artes criativas e da técnica de modelagem, tendo apenas que melhorar nas AVD´S.

[12] Dados constantes no Quadro 10 – Apêndice I

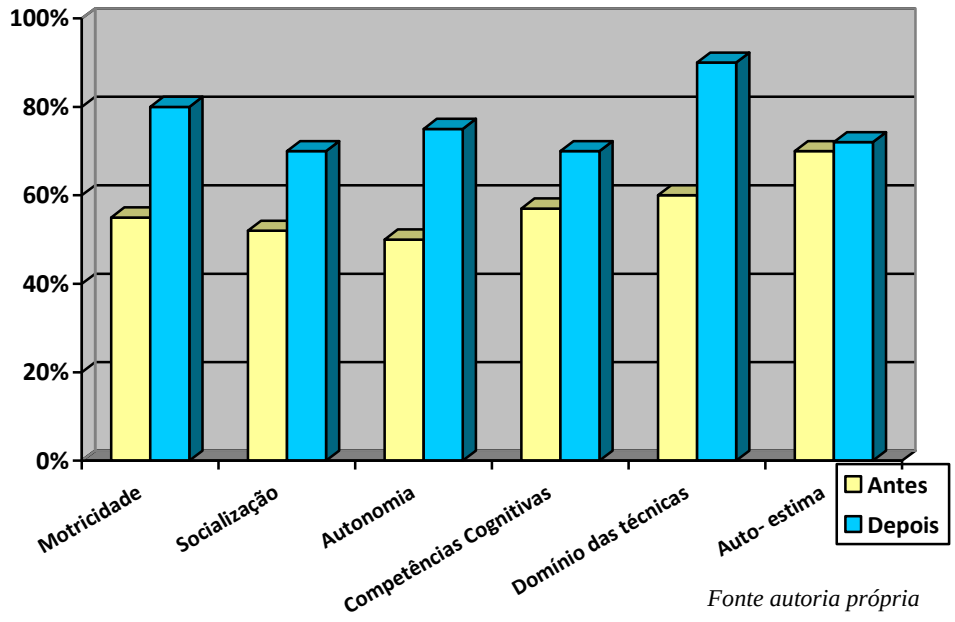
Utente G

O utente tem 29 anos e é portador de Trissomia. Tem formação na área de TIC, onde obteve a certidão de equivalência ao 11º ano do Ensino Secundário. Não foi possível integrá-lo numa actividade profissional, por esse motivo ingressou no CAO, há dois anos atrás.

Mostra alguma dificuldade no controlo dos movimentos e tem às mãos trémulas. No entanto, consegue alcançar um bom nível de motricidade global e fina. Tem notório défice mental, com dificuldades ao nível de atenção/concentração. Trata-se de um utente participativo nas actividades do seu interesse, mas revela alguma dificuldade em adaptar-se às mudanças de tarefa.

Encontra-se a frequentar as áreas de Arte Criativas, executando tarefas de esculturas, serigrafia e desenhos onde desenvolve competências específicas. Em Informática, comprova grandes capacidades na execução das tarefas, no entanto, nem sempre acata as orientações do dinamizador da sessão, iniciando outras tarefas não previstas.

Gráfico 11 - Avaliação do utente G - CAO Funchal [13]



Fonte autoria própria

Anteriormente, o utente era bastante reservado, pois isolava-se nas suas tarefas,

[13] Dados constantes no Quadro 11 – Apêndice I

mesmo no momento do recreio. No actual momento, constatou-se uma evolução bastante positiva. É evidente o sucesso em todas as suas aprendizagens, quer a nível de motricidade (80%), quer cognitivo (70%). Pode-se considerar um jovem autónomo e responsável, com um grande sentido estético e criativo. Executa com empenho, todas as tarefas que lhe são solicitadas.

7.2 - Instituição do Centro de Actividades Ocupacionais - Cercifaf

Cliente A

Jovem de 26 anos portador de Deficiência Intelectual Moderada.

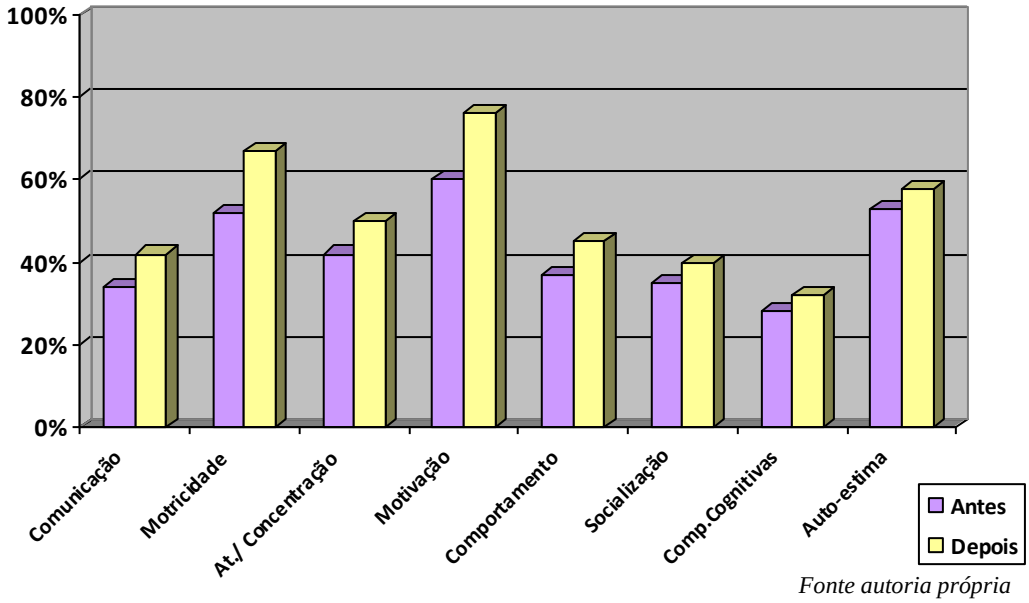
Apresenta dificuldades moderadas ao nível da atenção/concentração, e linguagem; e dificuldades ligeiras na memória, e percepção. Revela igualmente limitações ao nível da coordenação motora global, e destreza manual.

Todas estas dificuldades aliadas às suas alterações de comportamento, limitam a sua participação activa, e eficaz nas diferentes áreas ocupacionais e socialmente recreativas.

Frequenta as áreas de Actividades de Vida Diária (AVD´S), Dramatização, na Arte Decorativa, Expressão Plástica, Música, e Ed. Física.

Este jovem está perfeitamente adaptado na Cercifaf, sendo a Instituição o local onde ele mais gosta de estar, representando para ele próprio um bem-estar emocional que se reflecte no seu desenvolvimento psico-social emocional

Gráfico 12 - Avaliação do Cliente A- CAO Cercifaf [14]



Fonte autoria própria

Segundo a análise do gráfico, podemos verificar uma progressão significativa neste Cliente. A motivação para as actividades propostas é a área onde se registou maior evolução (60%-76%), o que se reflecte nas melhorias ao nível do comportamento, atenção/concentração, socialização, entre outras.

A motricidade também registou uma evolução bastante positiva (52%- 67%), assim como a sua performance em geral.

Cliente B

Trata-se de uma jovem de 20 anos, portadora de Deficiência Intelectual Moderada. A Etiologia da sua Deficiência é Trissomia 21.

Concluiu o 9ºano de escolaridade com o Currículo Alternativo, no âmbito do qual realizou algumas experiências ocupacionais, mais concretamente no bar da escola, na biblioteca, e na papelaria.

Revela défice, na leitura, escrita, e no cálculo básico. Tem apetência pelas novas tecnologias, gosta de usar o quadro interactivo e explorar o software educativo específico, gosta de cantar e dançar.

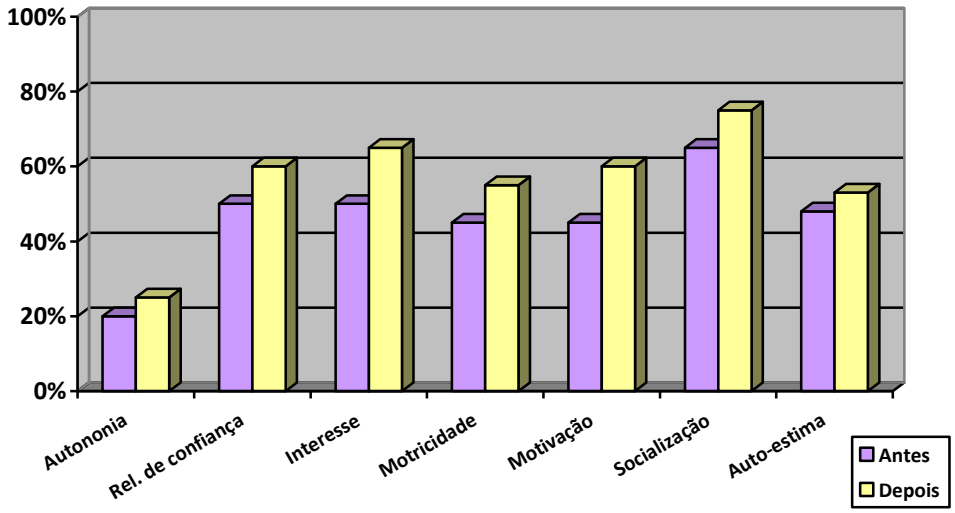
Actualmente está a usufruir das áreas de: Expressão e Comunicação, AVD´S, Expressão Dramática, TIC, Ed. Física, Arte Decorativa e Tecelagem.

[14] Dados constantes no Quadro 12 – Apêndice I

Necessita de ajuda para a realização da sua higiene pessoal, assim como, de supervisão e orientação para a execução das tarefas domésticas. Devido á sua timidez, por vezes apresenta comportamentos de recusa na realização de determinadas tarefas.

No seu quotidiano está sempre muito bem-disposta e alegre, demonstra capacidades de relacionamento interpessoal.

Gráfico 13 - Avaliação do Cliente B- CAO Cercifaf [15]



Fonte autoria própria

A aluna revela interesse (50%) em todas as áreas e actividades em que se envolve, apesar que por vezes revela alguns comportamentos de recusa. Evidencia uma evolução em todas as áreas trabalhadas, com especial destaque para a Motivação (60%), seguindo-se as áreas da Motricidade (55%), Relação de confiança (60%) e Socialização (75%). No que refere à Autonomia, e à auto-estima teve uma evolução de 5%, o que atendendo às suas características é bastante positivo.

Cliente C

A patologia apresentada por este jovem de 25 anos, é de trissomia 21, bem como alguns antecedentes hereditários.

Trata-se de um jovem que face ao seu diagnóstico, apresenta bom desempenho escolar, sabe ler, escrever o nome, conhece os números e efectua cálculos. Ao nível da

[15] Dados constantes no Quadro 13 – Apêndice I

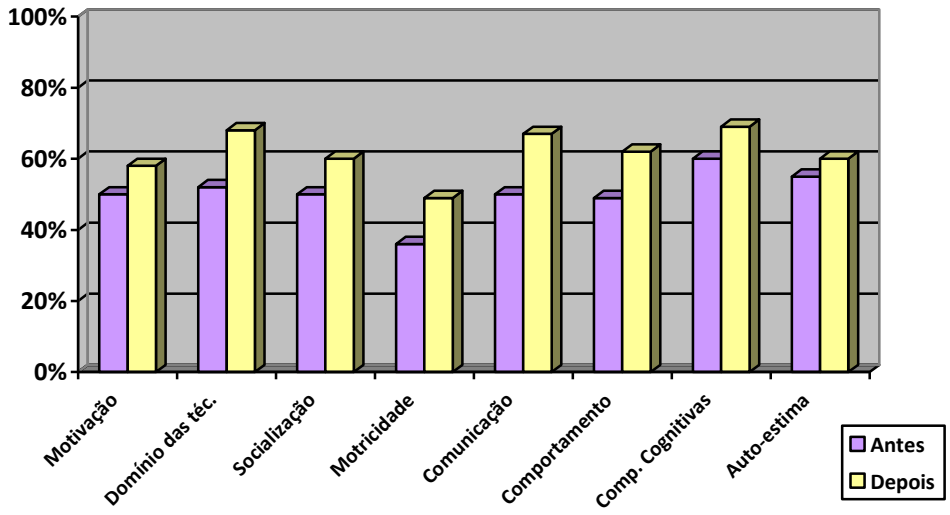
linguagem verbal e compreensiva, apresenta um discurso perceptível, apesar de restrito. Compreende e transmite vivências e emoções.

Por norma, necessita de ajuda para resolver as situações que o preocupam. No plano das inter-relações, necessita de algum tempo para as estruturar, fá-lo de forma gradual, tanto com os técnicos como os seus pares. É um jovem sossegado e calmo.

A nível de motricidade motora revela algumas limitações na locomoção, bem como na motricidade fina.

Está inserido em Ed. Física, Expressão Plástica, Informática e na Arte Ocupacional onde faz objectos de madeira, reciclagem de papel. Evidencia apetência pelas novas tecnologias: gosta de usar o quadro interactivo e explorar software educativo específico para o tipo de aprendizagem a realizar.

Gráfico 14 - Avaliação do Cliente C- CAO Cercifaf [16]



Fonte autoria própria

De uma forma geral podemos afirmar que o Utente teve uma evolução muito positiva, pois apresentou uma melhoria considerável na maior parte das áreas trabalhadas. A sua progressão mais positiva, foi ao nível da comunicação (50%- 67%), seguindo-se a motricidade, e o comportamento, ambas com uma evolução de 13%. Na socialização também revelou melhorias consideráveis, assim como nas competências cognitivas. A motivação e o domínio das técnicas, registaram uma evolução menos acentuada.

[16] Dados constantes no Quadro 14 – Apêndice I

Cliente D

Este Cliente de 20 anos, apresenta deficiência intelectual moderada. Patenteia alterações das funções neuromusculoesqueléticas, associadas a paralisia cerebral (tetraparésia espática).

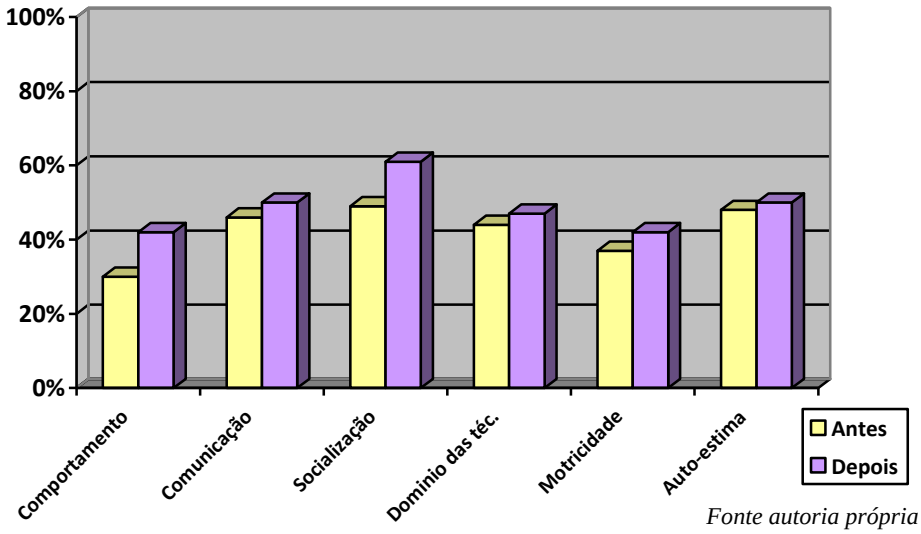
É um jovem dependente ao nível dos autocuidados necessitando da ajuda da mãe para realização da sua higiene pessoal, bem como nas actividades da vida doméstica (nas quais não colabora).

Gosta de actividades lúdicas, nas quais apresenta um bom desempenho.

Está inserido nas actividades ocupacionais, criar e comunicar e arte de ocupação. Participa em várias tarefas das áreas, demonstra muito interesse.

A sua instabilidade comportamental, mais especificamente a sua dificuldade em aceitar das regras, aliada aos seus níveis de ansiedade crescente limitam muitas vezes a execução das tarefas.

Gráfico 15 - Avaliação do Cliente D- CAO Cercifaf [17]



Fonte autoria própria

Pela análise dos resultados podemos afirmar que apesar da sua evolução o cliente D continua a revelar maiores dificuldades ao nível do comportamento (42%) e da motricidade (42%). Revela-se uma pessoa mais sociável (61%), com maior auto-estima (50%), e

[17] Dados constantes no Quadro 15 – Apêndice I

competências de comunicação (50%). Este jovem demonstra interesse nas actividades realizadas, o que se reflecte no seu domínio da técnica (44% - 47%).

Cliente E

Este cliente de 34 anos apresenta o diagnóstico de Trissomia 21.

Nunca frequentou o infantário ou a escola de ensino regular tendo, levado a cabo toda a sua trajectória escolar na Cercifaf, onde foi admitido com cinco anos de idade.

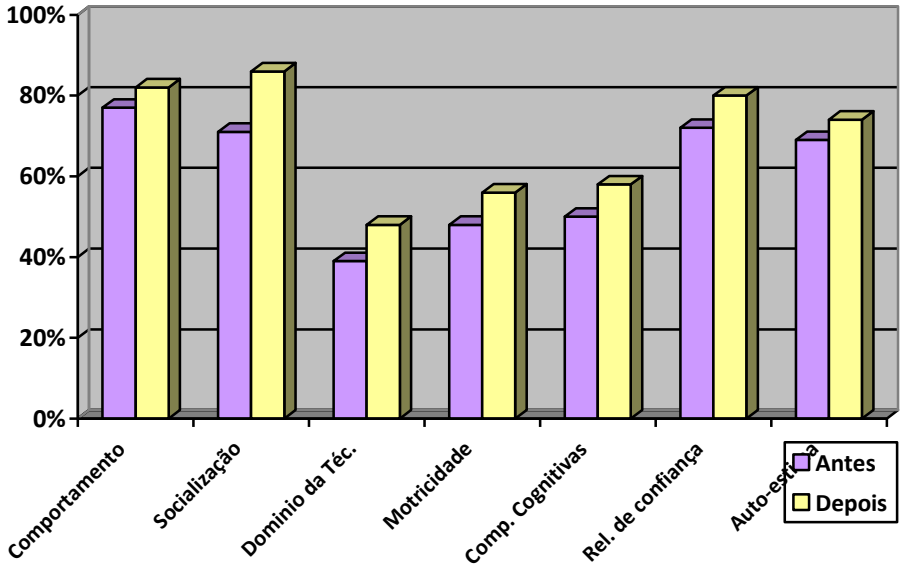
É um jovem confiante que apresenta um bom comportamento e relacionamento, pois é extrovertido, sociável. Gosta de participar numa grande variedade de actividades, sendo muito cooperante.

Perante uma actividade nova, gosta de observar os outros, para posteriormente poder realizar as tarefas com maior sucesso. Consegue realizar tarefas simples de forma independente, necessitando de supervisão e ajuda apenas nas mais complexas.

Em termos de motricidade revela muitas limitações.

Actualmente está a integrado nas Actividades Ocupacionais, AVD´S, Criar e Comunicar, Ed. Física, Expressão Plástica e Arte Criativa.

Gráfico 16 - Avaliação do Cliente E- CAO Cercifaf[18]



Fonte autoria própria

É interessado, comunicativo e sociável, mantendo uma boa relação com os colegas, área em que tem progredido ao longo do tempo, onde se registou a maior evolução

[18] Dados constantes no Quadro 16 – Apêndice I

(15%). No domínio da técnica também se denota progressos (39% - 48%). Assim como nas restantes áreas, pois todas elas sofreram uma evolução positiva na ordem dos 5% e os 8%.

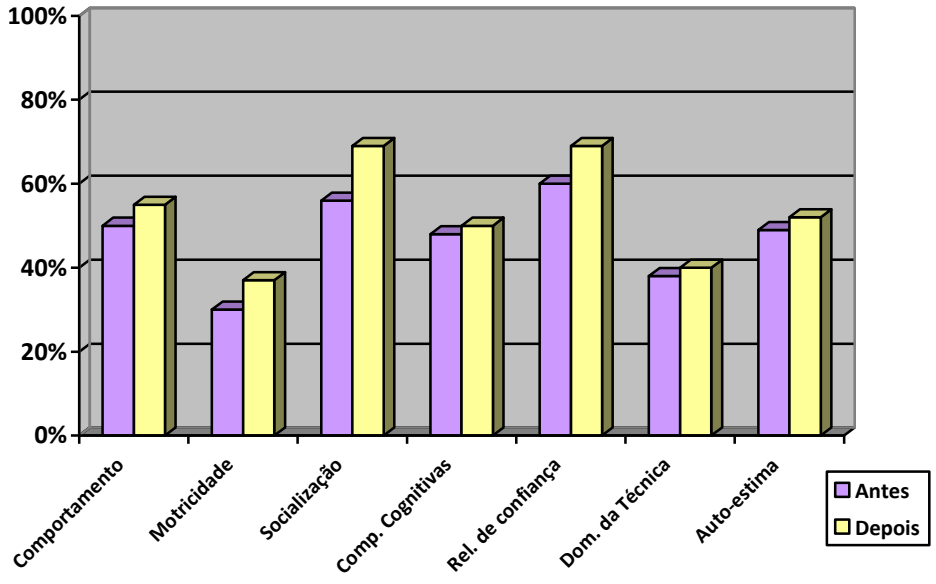
Cliente F

O Cliente de 22 anos de idade é portador de Paralisia Cerebral.

Frequentou o ensino regular até ao 9º ano. Encontra-se a Desenvolver competências básicas de leitura e da escrita; aptidões ao nível de percepção, atenção memória, linguagem, comunicação, criar e comunicação, música, expressão plástica e decorativos. Lida mal com situações de stress, tornando-se temperamental e verbalmente agressivo. Quando as actividades propostas não são do seu agrado, apresenta falta de motivação e alguma inercia.

Apresenta sérias restrições ao nível da mobilidade, com necessidade de deslocação em cadeira de rodas.

Gráfico 17 - Avaliação do Cliente F- CAO Cercifaf [19]



Fonte autoria própria

Ao longo do tempo tem-se notado uma evolução positiva em todas as áreas trabalhadas, sendo a área da Socialização (56% - 69%) a que evidenciou maiores progressos, seguindo-se as áreas, da relação de confiança, a motricidade, comportamento, e

[19] Dados constantes no Quadro 17 – Apêndice I

auto-estima. As áreas das competências cognitivas, e do domínio da técnica, registaram uma evolução 2%, o que nestes casos é bastante positivo.

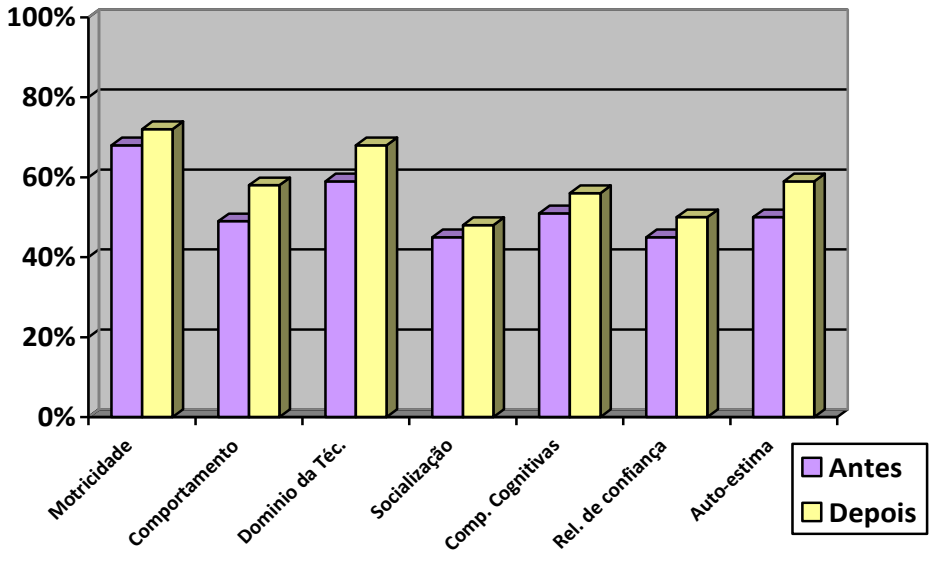
Cliente G

Esta cliente tem 35 anos apresenta alterações nas funções intelectuais: deficiência intelectual moderada e perturbação das funções do temperamento e da personalidade.

Frequentou a escola primaria onde Completou a 4º ano de escolaridade. Permanecendo em casa até aos 20 anos. Após um internamento no departamento de psiquiatria aconselharam-na a ir para cercifaf. Foi admitida, no centro de Formação Profissional mas, devido às limitações intelectuais que apresentava optou por ingressar no Centro de Actividades Ocupacionais. No início a sua permanência não foi muito pacífica, revelava graves dificuldades na aceitação e cumprimento de regras, fazia queixa dos colegas pelo mais insignificante motivo, exigia estar apenas em algumas áreas ocupacionais e ameaçava em deixar de ir se as suas pretensões não fossem atendidas.

Foram-lhe atribuídas competências de acordo com as necessidades apresentadas, o desenvolvimento Pessoal e Social Emocional, Criar e Comunicar, Expressão Dramática, Psicomotricidade, Actividades da Vida Diária, e Arte manual.

Gráfico 18 - Avaliação do Cliente G- CAO Cercifaf [20]



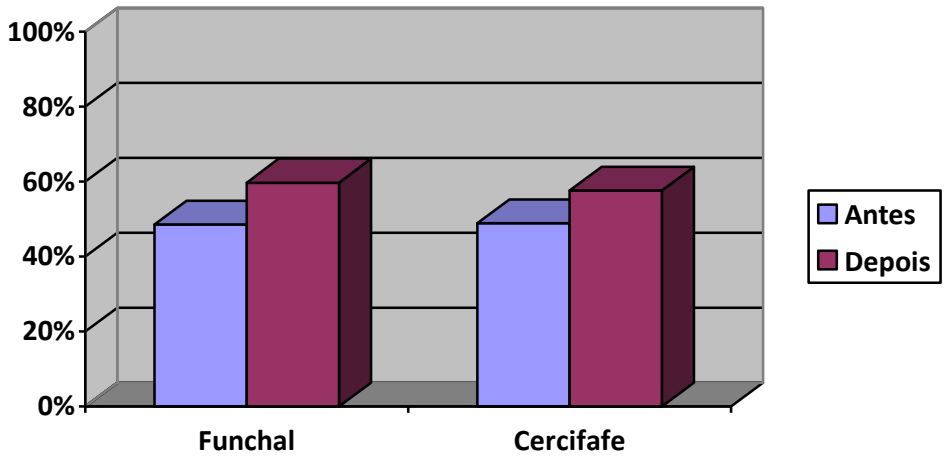
Fonte autoria própria

[20] Dados constantes no Quadro 18 – Apêndice I

A cliente ao longo de seu percurso na Cercifaf tem adquirido algumas competências e maturidade. Assim, podemos afirmar que houve uma evolução positiva em todas as áreas trabalhadas. Nomeadamente, nas áreas do comportamento, do domínio da técnica, e auto-estimas, todas registaram um aumento de 9%, seguindo as competências cognitivas (51% - 56%), a relação de confiança (45% - 50%), e a motricidade (68% - 70%). E por ultimo a área da socialização com um aumento de 3%.

7.3 - Instituição do CAO do Funchal VS Instituição do CAO da Cercifaf

Gráfico 19 - Instituição do CAO do Funchal VS Instituição do CAO da Cercifaf [21]



Fonte autoria própria

7.4 - Discussão dos Resultados

Toda a prática da peça assenta, fundamentalmente, na verificação do sucesso na implementação do trabalho oficinal em alunos com NEE, avaliando as suas vantagens e desvantagens.

Ao longo desta observação, foram considerados parâmetros diversos, de acordo com a especificidade e o trabalho desenvolvido por cada um dos utentes constituintes da amostra, tais como: atenção / concentração, comunicação, socialização, comportamento, relação/ confiança, motivação, competências cognitivas, auto-estima, empenho,

[21] Dados constantes no Quadro 19 – Apêndice I

motricidade fina e global, domínio das técnicas, valorização pessoal, autonomia, e interesse.

Do gráfico n.º 5 ao gráfico n.º18 está representada a evolução de cada aluno, ao nível do desenvolvimento e aquisição de determinadas competências, quando inserido no trabalho oficinal. Estas competências foram seleccionadas, diversificado de aluno para aluno, de acordo com as suas necessidades, o seu trabalho e a sua vontade, o que vai de encontro ao descrito por Gloton e Clero (1997), quando referem as oficinas como sendo um espaço onde se criam materiais, se trocam saberes. Um local onde os alunos podem experimentar técnicas, e como tal observar-se comportamentos, isto é, aprendizagens.

Procedendo à avaliação percentual dos resultados obtidos pelos utentes podemos afirmar que todos eles evoluíram, ainda que numa proporção e ritmo diferentes.
O gráfico n.º19 comporta os dados relativos às duas Instituições estudadas, CAO do Funchal e da Cercifaf, entidades sediadas em contextos diferentes, e confirma, uma vez mais que, a frequência nas oficinas promove a progressão dos utentes/clientes. Todos os alunos avaliados revelaram uma evolução nas diferentes áreas trabalhadas, mais especificamente, os utentes do CAO do Funchal passaram de 48, 56% de eficiência para 59, 75% e os clientes do CAO da Cercifaf de 48,84% para 57,60%. %. Conforme o defendido por Bueno, R. (2002), quando a autora no seu trabalho com pessoas portadoras de deficiência, refere que, a arte não é uma simples actividade artística, a arte possibilita a exploração de vivências pessoais, e como tal promove o desenvolvimento e formação das pessoas portadoras de deficiência.

Pelo registo do trabalho de observação e análise de avaliação de cada utente, fornecida pela instituição, depreende-se que todas as hipóteses colocadas, no início do projecto, são validadas.

De acordo com os resultados, infere-se a pertinência em analisar cada uma das hipóteses levantadas em particular. Assim, é possível tirar as seguintes ilações:

Hipóteses 1 - Nas oficinas desenvolvem a autonomia e a socialização

Toda a actividade que se insere numa componente prática promove a participação e, consequentemente, a socialização dos educandos.

O trabalho em grupo não invalida a individualidade de cada um, pelo contrário, torna os alunos mais autónomos e confiantes, com índices de comunicação mais elevados após inserção no espaço oficinal.

Os gráficos compreendidos entre n.º5 e o n.º18, inclusive, confirmam a hipótese, uma vez que todos os alunos revelaram uma evolução positiva na socialização e na autonomia. O que está de acordo com a definição de oficina de Cardoso e Valsassina "um meio de autodisciplina, integração e controlo que, por extrapolação, facilita uma melhor integração social" (Cardoso & Valsassina, 1998).

Hipótese 2- O trabalho das oficinas provoca equilíbrio emocional e auto – estima

O trabalho nas oficinas, para muitos utentes, assume-se de carácter essencialmente terapêutico. Competências como o comportamento e valorização pessoal, primários para a construção do indivíduo como pessoa, são desenvolvidas e adquiridas. No que concerne ao equilíbrio emocional e à promoção da auto-estima são aspectos muito relevantes para formação integral desta população.

Os valores percentuais obtidos ao nível da auto-estima, especificados nos gráficos n.º5 ao n.º 18, certificam a hipótese.

Hipótese 3 - Os jovens com NEE conseguem nas oficinas desenvolver aptidões que doutra forma, não seria possível.

O trabalho desenvolvido pelos jovens nas oficinas é essencialmente prático e vai de encontro aos seus principais interesses e capacidades, tornando-se assim um trabalho estimulante e benéfico, permitindo-lhes não só desenvolver, como adquirir novas aptidões.

Conforme, refere Viegas (2002) quando descreve que o ensino da Arte, na Educação Escolar, deve ser um sistema aberto e dinâmico, mas tendo sempre em consideração a comunidade escolar, a linguagem artística em causa, assim como as características individuais dos professores e alunos.

Hipótese atestada pelos resultados apresentados pelos utentes/clientes nas diferentes áreas avaliadas, mais especificamente pelos dados dos gráficos n.º 5 ao n.º 18, inclusive.

Observando os gráficos representados, relativos à evolução de determinadas competências adquiridas por parte dos alunos em estudo, no "antes" e no "agora", pode-se verificar que a taxa percentual de sucesso é significativa, comprovando a ideia de Stern, (1997), quando este refere que o aluno gosta de tudo o que compõe a oficina desde a actividade, passando pelo educador, as regras, a criação e o sucesso.

Muitas das competências foram essencialmente desenvolvidas nas "oficinas", registando-se evolução de forma lenta e gradual.

De igual modo, constata-se que a praxis das instituições de Necessidades Educativas Especiais e salas de aulas que pré-figuram a escola inclusiva correspondem àquilo que cientificamente está provado. Seguem pois um trabalho oficinal promovendo e potencializando, nos seus educandos, níveis máximos de participação.

O investimento na Arte e nas oficinas, demonstrado no corpo do trabalho, comprova que o ser humano está preparado para desenvolver diversas competências. Este investimento é premente e proporciona ambientes propícios à aprendizagem, facultando nos alunos apetências e aptidões muitas das vezes inatas, mas por vezes adormecidas.

Sendo assim necessário, o que Alves, E. (2006), descreve como pedagogia diferenciada que se consegue através das oficinas.

CONCLUSÃO

O trabalho das oficinas está sempre no limite da palavra, no limite das competências que conduzem ao sucesso. Torna-se essencial que os alunos com N.E.E. e outros sustentem as suas aprendizagens através das oficinas, elevando assim os seus níveis de participação ao limite máximo, ganhando muito mais performances.

O ritmo de trabalho do aluno, dentro do trabalho manual, não pode ser sempre o mesmo, "dependendo estas flutuações, na maioria das vezes, fundamentalmente do seu temperamento" (Gloton & Clero 1997). Segundo este autor, o poder dos "pares" é indubitável. É importante poder trabalhar em conjunto, agrupando-se segundo as suas afinidades, para esta ou aquela tarefa. Defende que os trabalhos colectivos permitem-lhes criar hábitos de colaboração num plano de conjunto e de interesse geral.

Na Educação pela Arte, o aluno, a individualidade e este sistema, quando é praticado com um fim educativo, torna-se num documento que relata não só a evolução e o desenvolvimento adquirido, como também os desvios, flutuações e conflitos dessa evolução.

O educador, sempre que possível, deve interessar o aluno para o trabalho das oficinas, que terá forte influência na formação do seu carácter. A realização de exposições nas Instituições, para além de funcionar como forma de divulgação com fins próprios, proporciona índices elevados de motivação aos alunos. Uma exposição deve ter um fim didáctico, visando sobretudo a demonstração do trabalho. Cardoso e Valsassino (1998) são da opinião que o aluno que pinta livremente não se exprime com objectiva de ver o seu trabalho numa exposição ou num concurso, mas, ao vê-lo exposto, revela atitudes surpreendentes que traduzem o reconhecimento do valor que o público lhe dedica.

Nas últimas décadas, tem-se verificado um progressivo movimento da arte como meio de auto - expressão e forma de comunicação, no qual os valores inerentes à arte são considerados terapêuticos no apoio a crianças com atrasos e deficiências. Admite-se hoje, clínica e pedagogicamente, que a Educação Artística promove a maturação e a ordem, o equilíbrio do indivíduo e a sua relação comunicacional.

A resposta educativa a prestar à criança e ao jovem com N.E.E. deve ser considerada numa perspectiva global, cumprindo as modalidades de integração escolar no seu limite máximo: o modelo de escola inclusiva.

Enquanto tal não acontece na sua forma mais plena, "o ensino artístico na *educação especial* passa pelo reconhecimento da diversidade e o nosso sentido de identidade aprofundar-se-á na gestão do confronto com a pessoa «diferente»" (Congresso Ibérico de Educação Artística, 2001).

É, por isso, sem dúvida urgente a ligação do trabalho intelectual ao manual, proporcionando o desenvolvimento integral dos alunos. É importante que os professores desenvolvam nestes o hemisfério da criatividade.

No decurso desta dissertação procuramos compreender e analisar as Necessidades Educativas Especiais, os enquadramentos da Arte, os contextos que os envolvem e de que forma estes podem influenciar, positivamente, os alunos NEE.

Pretendemos assim saber até que ponto as Oficinas podem garantir a aquisição de competências em alunos portadores de N.E.E, uma vez que as Oficinas surgem da preocupação em se conseguir trabalhar eficazmente com uma população tão diversificada.

Recorremos para tal aos métodos qualitativo e quantitativo, partindo dos documentos de cada utente/cliente fornecidos pelas Instituições[22] e da observação directa[23] em contexto institucional.

Fazendo uma análise dos resultados alcançados, tendo-se em consideração os objectivos propostos, o problema levantado e todo o suporte teórico apresentado, é possível concluir-se que o trabalho nas oficinas:

- promove a autonomia e a socialização dos alunos com NEE;

- provoca equilíbrio emocional e auto – estima;

- permite que os jovens com NEE conseguiam desenvolver aptidões, que doutra forma não seria possível.

As oficinas estão organizadas tendo em atenção as especificidades de cada aluno NEE, para que cada um tenha acesso a aprendizagens adaptadas às suas características e/ou necessidades, permitindo-lhes, assim, desenvolver competências que de outra forma não seria possível. Aspecto que desperta neles um sentimento de maior eficácia pessoal e, consequentemente, melhor auto-estima, maior equilíbrio emocional e maior autonomia.

Paralelamente, a frequência das oficinas, possibilita o contacto com os seus pares, a interajuda, e, consequentemente, a sua rede de relacionamentos, permitindo a sua socialização.

[22] Anexos II e III
[23] Apêndice III

É relevante salientar que este projecto não é uma proposta fechada, esperando assim que seja indutor de novas discussões e experiências num contexto inclusivo e que subsidie o professor na promoção das adequações necessárias às oficinas de Arte, contribuindo assim para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE e outros.

BIBLIOGRAFIA

Alves, E. (1997). *O Mistério do Silêncio e das Mãos*. Lisboa. Dinalivro.

Alves, E. (2006). Documentos da Doutora Estela Alves sobre as *Oficinas, um trabalho de projecto*.

Alves, E (2006) Documentos da *Doutora Estela Alves sobre Educação Especial*.

Bairrão, J., Felgueiras, I. Fontes, P., Pereira, P., Vilhena, C. (1998) *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*, 1ª ed. Ministério da Educação.

Barbosa, J. (2005). *Deficiência Mental/Atraso Mental.*

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro.

Bueno, R. (2002). *A Arte na Diferença*: Um Estudo da Relação Arte/Conhecimento do Deficiente Mental. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba.

Cardoso, C., & Valsassina, M. (1998). *Arte Infantil – linguagem plástica*, Lisboa: Editorial Presença, 2ª Ed.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto: Porto Editora, 1ª. Edição.

Carvalho, A., & Peixoto, M. (2000). *A Escola Inclusiva da Utopia à Realidade*, Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Carvalho, R. (1988) *História Mundial da Educação* vol.4: de 1945 aos nossos dias. Biblioteca da Educação. Porto: Rés Editora, Lda.

Carvalho, R. (1985). *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Changeaux, J. (1994). *Razão e Prazer – do cérebro ao artista*, Lisboa: Instituto Piaget.

Changeaux, J., & Ricoeur, P. (2001). *O que nos faz pensar? – Natureza Humana e o Cérebro*, Lisboa: edições 70.

Cortesão, L. (1988). *Escola, Sociedade, que relação,* Biblioteca das Ciências do Homem, Porto: Edições Afrontamento, 2º Editora.

Cuberos, M., Garrido, A., Jiménez R., Pacheco, D., Garcia, T., Martin, M., et al., (1997). Necessidades Educativas Especiais , Edição Dinalivre

DSM-IV (1996) Manual de diagnóstico e estatística nas perturbações mentais (1ª Edição).

Falcão, M. (2001). *O Ensino Artístico na Educação Especial: focagem no ensino das artes plásticas*, Maia: Instituto Superior da Maia.

Ferreira F., Dias, M., Santos, P. (2006) *Níveis e tipos de deficiência Mental,* Pulicado: educação diferente. [Versão Electrónica] - Acedido a 13 de Fevereiro de 2012, http:// edif.blogs.sapo.pt/568.html

Forrest, E. (1962). *What Kind of art in Secondary Schools "*, in The jornal of Curriculum Studies,1 n.º 3.

Fortin, M. (1999). *Processo de Investigação: da Concepção à Realização* (2ª ed.), Loures,Lusociência – Edições Técnicas e Ciêntificas, Lda.

Gispert, C (2001). *Enciclopédia Geral da Educação 4*, Lisboa: Oceano.

Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A actividade criadora da criança*, Lisboa: Editorial Estampa, 5ª Ed.

Gusmão, M., & Coelho, E.P. (2001). *O leitor escreve para que seja possível*, Lisboa, Ed. n.º 625.

Hare, N.& Green, E (2000). *Paralisias Cerebrais e Distúrbios de Aprendizado Motor,* São Paulo. Editorial Premier.

Lopes, S. (1997). *A educação especial em Portugal*, Braga: APPACDM.

Macedo, P (2008). *Deficiência congénita e Saúde Mental*, Revista da SBPH. [Versão Electrónica] - Acedido a 10 de Janeiro de 2012, http://www.eprep-mira.rcts.pt/evt/Educacao_arte.pdf

Mário, M. (2005) Teoria e Prática Educacional; Brasil.

Martins, A., Martins A., Barbosa, A., Costa, C., Vianna, C., Vieira, D., et al. (2003). *Educação, Arte e Inclusão*, Programa Arte Sem Barreiras, Caderno do texto 3.

Martins, M. (1998) *Didática do Ensino de Arte*: *Poetizar, Fruir e Conhecer Arte*. São Paulo: FTD,

Martins, A., Viégas, C., Azevedo, F., Mazzaro, J., Aguiar, R.,Puccetti, R.(2002). *Estratégias e Orientação sobre a Arte.[Versão Electrónica]* - Acedido a 20 de Dezembro de 2011, http://segundodemusica.wikispaces.com/file/view/Arte_inclus%C3%A3o.pdf

Medina, J. (1997). *História de Portugal – Portugal Absolutista*, volume VII: Clube Internacional do Livro.

Mira, M. (1986). *Dimensão Criadora no Processo Educativo*, Brasil - EAB.

Morato, P., (1995). *Deficiência mental e Aprendizagem, Um Estudo sobre a Cognição Espacial de Crianças com trissomia 21*, Lisboa, Secretaria do Nacional de Reabilitação.

Neves, L. (1996). *Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades*, São Paulo: CPA.

Pereira, A., & Poupa, C. (2008). *Como Escrever uma Tese – monografia ou livro científico*(4ª ed.). Edições Sílabo

Sanches, R. (1997). *Da Formação às Práticas Educativas*, Porto: Porto Editora.

Stern, A. (1997). *Iniciação à Educação Criadora*, Lisboa: SOCICULTUR – Divulgação cultural Lda.

Read, h. (1982). *A Educação pela Arte*, Lisboa: Edições 70.

Rizolli, M. (2005). Artista, Cultura, Linguagem, Campinas: Akademica Editora.

Rocha, M. (2005). *Educação em Arte: conceitos e fundamentos*, Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos. 1º vol.

Veiga,C etal.,(2002). *Estratégias e orientações sobre a arte respondendo com Arte às Necessidades Especiais*, Brasílica; Editora de Arte.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Declaração de Salamanca.

Decreto dos Direitos Gerais e Particulares dos Deficientes Mentais.

Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. (1991): Regime Educativo Especial.

Decreto-Lei 3/2008, de 18 de Janeiro

APÊNDICES

APÊNDICE I

Quadro 1 – Dados constantes do Gráfico 20
(Constituição da Amostra - CAO do Funchal)

Género	Número de utentes
Sexo Masculino	42
Sexo Feminino	39

Quadro 2 – Dados constantes do Gráfico 2
(Patologias Presentes na Amostra - CAO Funchal)

	Deficiência. Intelectual	Paralisia Cerebral.	Trissomia 21
Masculino	1	1	3
Feminino	4	0	0

Quadro 3 – Dados constantes do Gráfico 3
(Constituição da Amostra - CAO Cercifaf)

Género	Número de utentes
Sexo Masculino	64
Sexo Feminino	11

Quadro 4 – Dados constantes do Gráfico 4
(Patologias Presentes na Amostra - CAO Cercifaf)

	Deficiência Intelectual	Paralisia Cerebral.	Trissomia 21
Sexo Masculino	1	2	2
Sexo Feminino	1	0	1

Quadro 5 – Dados constantes do Gráfico 5
(Avaliação do utente A - CAO Funchal)

	Antes	Depois
Comunicação	10%	15%
Motricidade fina	50%	60%
Atenção / concentração	30%	45%
Interesse pelas oficinas	50%	52%
Auto-estima	53%	60%

Quadro 6 – Dados constantes do Gráfico 6
(Avaliação do utente B - CAO Funchal)

	Antes	Depois
Atenção / concentração	40%	55%
Domínio da Técnica	50%	80%
Socialização	50%	70%
Motricidade	15%	20%
Auto-estima	49%	55%

Quadro 7 – Dados constantes do Gráfico 7
(Avaliação do utente C - CAO Funchal)

	Antes	Depois
Atenção / Concentração	40%	50%
Autonomia	48%	55%
Socialização	78%	78%
Domínio das Técnicas	70%	80%
Auto-estima	54%	60%

Quadro 8 – Dados constantes do Gráfico 8
(Avaliação do utente D - CAO Funchal)

	Antes	Depois
Socialização	45%	54%
Motricidade	40%	50%
Interesse e Motivação	50%	55%
Autonomia	49%	52%
Auto-estima	52%	57%

Quadro 9 – Dados constantes do Gráfico 9
(Avaliação do utente E - CAO Funchal)

	Antes	Depois
Motricidade	49%	52%
Socialização	50%	55%
Domínio das técnicas	49%	50%
Comportamento	65%	70%
Auto-estima	58%	63%

Quadro 10 – Dados constantes do Gráfico 10
(Avaliação do utente F - CAO Funchal)

	Antes	Depois
Motricidade	60%	65%
Socialização	50%	55%
Autonomia	50%	56%
Competências Cognitivas	50%	65%
Domínio das técnicas	50%	72%
Auto-estima	63%	68%

Quadro 11 – Dados constantes do Gráfico 11
(Avaliação do utente G - CAO Funchal)

	Antes	Depois
Motricidade	55%	80%
Socialização	52%	70%
Autonomia	50%	75%
Competências Cognitivas	57%	70%
Domínio das técnicas	60%	90%
Auto- estima	70%	72%

Quadro 12 – Dados constantes do Gráfico 12
(Avaliação do Cliente A- CAO Cercifaf)

	Antes	Depois
Comunicação	34%	42%
Motricidade	52%	67%
Atenção / Concentração	42%	50%
Motivação	60%	76%
Comportamento	37%	45%
Socialização	35%	40%
Competências. Cognitivas	28%	32%
Auto-estima	53%	58%

Quadro 13 – Dados constantes do Gráfico 13
(Avaliação do Cliente B- CAO Cercifaf)

	Antes	Depois
Autonomia	20%	25%
Relação de Confiança	50%	60%
Interesse	50%	65%
Motricidade	45%	55%
Motivação	45%	60%
Socialização	65%	75%
Auto-estima	48%	53%

Quadro 14 – Dados constantes do Gráfico 14
(Avaliação do Cliente C- CAO Cercifaf)

	Antes	Depois
Motivação	50%	58%
Domínio da Técnica	52%	68%
Socialização	50%	60%
Motricidade	36%	49%
Comunicação	50%	67%
Comportamento	49%	62%
Competências Cognitivas	60%	69%
Auto-estima	55%	69%

Quadro 15 – Dados constantes do Gráfico 15
(Avaliação do Cliente D- CAO Cercifaf)

	Antes	Depois
Comportamento	30%	42%
Comunicação	46%	50%
Socialização	49%	61%
Domínio da Técnica	44%	47%
Motricidade	37%	42%
Auto-estima	48%	50%

Quadro 16 – Dados constantes do Gráfico 16
(Avaliação do Cliente E- CAO Cercifaf)

	Antes	Depois
Comportamento	77%	82%
Socialização	71%	86%
Domínio da Técnica	39%	48%
Motricidade	48%	56%
Competências Cognitivas	50%	58%
Rel. de confiança	72%	80%
Auto-estima	69%	74%

Quadro 17 – Dados constantes do Gráfico 17
(Avaliação do Cliente F- CAO Cercifaf)

	Antes	Depois
Comportamento	50%	55%
Motricidade	30%	37%
Socialização	56%	69%
Competências Cognitivas	48%	50%
Relação de Confiança	60%	69%
Domínio da Técnica	38%	40%
Auto-estima	49%	52%

Quadro 18 – Dados constantes do Gráfico 18
(Avaliação do Cliente G- CAO Cercifaf)

	Antes	Depois
Motricidade	68%	72%
Comportamento	49%	58%
Domínio da Técnica	59%	68%
Socialização	45%	48%
Competências Cognitivas	51%	56%
Relação de Confiança	45%	50%
Auto-estima	50%	59%

Quadro 19 – Dados constantes do Gráfico 19
(Instituição do CAO do Funchal VS Instituição do CAO da Cercifaf)

	Funchal	Cercifaf
Antes	48,56%	48,84%
Depois	59,75%	57,60%

APÊNDICES II

Exmo. Senhor Presidente da Cercifaf

Dr. Limo Barros

Assunto: Pedido de colaboração

Eu, Elisabete de Belém Guedes Teixeira, docente de Educação Especial a exercer funções na E.B. 2,3 da Gandarela – Celorico de Basto, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett encontro-me, no presente momento a realizar a Tese final.

O mesmo incidirá na análise e desenvolvimento da seguinte questão: "Em que medida as oficinas promovem o sucesso educativo dos alunos N.E.E."

Neste sentido e considerando fundamental um estudo das práticas educativas da Instituição do CAO, nomeadamente no que respeita às "Oficinas", venho por este meio solicitar a V.ª Ex.ª a colaboração para a realização do referido Projecto.

Aguardando com expectativa uma resposta positiva e agradeço desde já a atenção dispensada.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Elisabete Teixeira

_____

Exmo. Encarregado de Educação

Assunto: Autorização para colaborar no Projecto tese

Eu, Elisabete de Belém Guedes Teixeira, docente de Educação Especial a frequentar o mestrado em Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), venho por este meio solicitar autorização para o registo fotográfico das práticas oficinais, desenvolvidas na Instituição do CAO, pelo seu educando, como parte integrante da minha tese.

As amostras corresponderão à ilustração das actividades, contribuindo assim para o enriquecimento de todo o trabalho.

A identidade dos alunos é inteiramente preservada.

Aguardando com expectativa uma resposta positiva e agradecendo desde já a atenção dispensada,

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos

_____

O director do Instituto

_____

Eu _____ autorizo o meu educando

_____ a colaborar no Projecto tese.

O Encarregado de Educação

_____

APÊNDICES III

OBSERVAÇÃO

Nome:_____ Dia:_____ Hora:_____

0-Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 5- Não especificada;

Tarefas e exigências gerais	Qualificação						
	0	1	2	3	4	5	6
Leva a cabo uma tarefa única							
Levara cabo tarefas múltiplas							
Leva a cabo rotina diária							
Comunicação							
Comunica e recebe mensagens orais							
Mantém uma postura passiva e pouco participativa							
Comunica por ordens simples							
Só fala quando lhe é dirigido a mensagem							
Comportamento							
É agressivo							
Desobedece em realizar tarefas							
Tem um bom comportamento							
Coordenação Motora							
Executa grafismos simples							
Executa grafismos mais elaborados							
Levanta e transporta objectos							
Move objectos com os membros inferiores							
Actividades de motricidade fina da mão							
Dificuldades a andar							
Desloca-se							
Aprendizagem e aplicação dos conhecimentos							
Observa							
Valorização pessoal							
Atento							
Tem iniciativa							
Motivação							
Revela empenho na realização das actividades							
Domínio das técnicas							
Adquire competências							
Atenção /Concentração							
Distrai-se facilmente							
Atento por curtos períodos de tempo							
Desarrumado/a na escola							
Só presta atenção quando é uma actividade que lhe interessa							

Atenção /Concentração (continuação)	Qualificação						
	0	1	2	3	4	5	6
Tem dificuldade em envolver-se em actividades que exijam um esforço continuado.							
Levanta-se do seu lugar.							
Não termina os trabalhos							
Fica frustrado quando não consegue fazer qualquer coisa.							
Interrompe e intromete-se							
Impulsivo/a							
Perturba os outros alunos							
Auto-estima							
Gosta de participar nas actividades propostas							
Relaciona-se bem com os colegas							
Líder nas actividades de grupo							
Oferece-se como voluntário/a nas actividades							

Observação:	a	b	c	d	e
Os utentes procuram, naturalmente, a actividade preferida					
Os utentes mostram interesse em determinadas tarefas					
A capacidade de concentração aumenta					
O comportamento inadaptado é anulado devido ao entusiasmo pela actividade					
O utente pede para continuar a actividade					
Maior predisposição para receber informação					
Existe ao longo do tempo uma melhor postura corporal e no manuseamento dos materiais					
Melhoria nas relações de socialização					
Tarefas demasiado difíceis					
Tarefas demasiado fáceis					
Boa Adaptação da mudança de ambiente					
Demonstra preferência em trabalhos sozinhos					

a- Sempre
b- Frequentemente
c- Ocasionalmente
d- Raramente
e- Nunca

ANEXOS

ANEXOS I

O TRABALHO NO CONTRIBUTO A ESTA AMOSTRA

Existem diversas actividades integrantes das oficinas, nomeadamente:

- Artes Criativas
- Têxteis
- Serigrafia
- Costura
- Madeira
- Encadernação
- Cozinha Pedagógica
- Horta e Jardinagem

Estas actividades promovem o bem-estar dos alunos assumindo, igualmente, um carácter funcional.

Elas são frequentadas pelos alunos mediante a concretização de objectivos, previamente definidos, que diferem de indivíduo para indivíduo.

As oficinas destinam-se a ocupar os utentes e trabalhar capacidades tais como: Concentração; estar sentado à mesa; não perturbar o ambiente; mudanças/rotinas; a atenção; o comportamento; a aceitação das tarefas propostas; a permanência na sala; a capacidade de aquisição de competências; o aumento de participação nas actividades; o alargamento dos tempos de concentração; etc.

As finalidades passam pela vertente ocupacional, tempos livres, trabalho em alguma área específica que necessitam e início de uma profissão.

É fundamental referir que decorrem exposições a promover a venda de artigos confeccionados neste CAO visando o financiamento de actividades com os utentes e a sensibilização comunitária para a mais valia de pessoas com deficiência e também uns dos aspecto que contribuem para a motivação dos mesmos, dando sentido às suas actividades enriquecendo e valorizando a sua auto-estima, capacidade de auto-realização e criatividade.

As metodologias aplicadas nas oficinas passam por:

1- Uma primeira observação do utente (nesta observação são registados todos os interesses, toda a exploração do espaço, a procura por determinados objectos na sala, o comportamento ao longo do período de estadia na sala, etc.);

2- Abordagem pelo contacto com os diversos materiais inerentes a cada área;

3- Realização de propostas de trabalho com ou sem ajuda.

Em cada destes itens existe constantemente uma avaliação para mudar ou não as metodologias para que a intervenção seja mais eficaz, quer do ponto de vista de concretização das tarefas, quer no sucesso de "bem-estar", na sala.

Grelha de Avaliação

Desenvolvimento de interesses:

Sempre que existe um trabalho que implique utente/técnico, em relação de um para um, é natural que a evolução seja de maior sucesso. O trabalho individual privilegia a relação e a capacidade do técnico conhecer melhor o utente.

No entanto existem variações de humor do utente que levam a que nem todas as sessões sejam iguais.

Pertence ao técnico a tarefa de os observar para os poder perceber a situação. Se esta causa é identificada então é corrigida e passa-se para o curriculum que foi programado.

Exemplos evolutivos em Grelhas de Avaliação

→ Os utentes procuram, naturalmente, a actividade preferida.

→ Os utentes mostram interesse em determinadas tarefas.

→ A capacidade de concentração aumenta – sinal positivo.

→ O comportamento inadaptado é anulado devido ao entusiasmo pela actividade.

→ Existe ao longo do tempo uma melhoria na postura corporal e no manuseamento dos materiais.

→ O utente pede para continuar a actividade.

→ Consegue transpor para fora da sala o interesse pelas actividades.

→ Maior predisposição para receber informação.

→ Melhoria nas relações de socialização.

É importante realçar que os sons ou comportamentos inadaptados passam a servir para mostrarem que querem mais, ou que querem outra coisa, etc.

Assim deixam de ser comportamentos sem "interesse de análise", isto é, barulho por barulho, mas passam a ter valor de comunicação alternativa.

Grelha de Comportamentos Desviantes (I) (Na Oficina)

Dia da Semana	Comportamento	Descrição	Frequência	Duração	Intensidade
Seg.					
Ter.					
Qua.					
Qui.					
Sex.					

Grelha de Factores que Influenciam os Comportamentos (II)

Aprendizagem		**Adaptação**	
Tarefas demasiado difíceis		Mudanças no ambiente	
Tarefas demasiado monótonas		Densidade de população	
Tarefas fáceis		Barulho — Luz	
Tarefas numerosas		Contactos sociais	
Tarefas excepcionais		Frustrações	
		Horário Imprevisível	
		Sono	
		Doenças	

* Assinalar e descrever os factores que influenciaram os comportamentos

Na grelha I, é registado ao longo da semana o comportamento do utente. Na grelha II são analisados alguns factores que podem estar na origem destes comportamentos.

Se a insistência dos comportamentos forem compreendidos na grelha II, então terão de se modificarem alguns itens e reavaliar a intervenção.

Podem, por vezes, não constar na grelha II os motivos ou factores que levam aos comportamentos desviantes, terão então de ser analisados com outros itens.

É importante reforçar que só depois de serem ultrapassados os problemas de comportamento é que se torna possível a elaboração do programa educativo de competências de trabalho a adquirir pelo utente.

As grelhas existentes para avaliação do trabalho de cada área é elaborada pelo responsável da mesma, isto porque se o utente, por ventura, gosta da área de têxteis e artes criativas, não significa que manifeste interesse pelas restantes áreas.

As Grelhas de Avaliação visam:

- Objectivos gerais a atingirem;
- Participação;
- Capacidade para (este parâmetro é constituído mediante os passos que a actividade indica);
- Produto final (atingido ou não).

Existem, numa fase posterior, outras grelhas que têm como objectivos específicos:

- Coordenação óculo - motora;
- Coordenação de motricidade fina e global;
- Permanência na actividade.

Áreas Extra – Curriculares:

- Salão de Beleza
- Expressão Dramática
- Programa de Inserção / Serviço comunitário
- Auto-representação
- Educação Física
- Educação Musical

Os objectivos propostos são, de certa forma, comuns para todos os alunos mediante Programas de Mudança de Comportamento, constituindo uma reabilitação a nível comportamental: Auto-estima, valorização pessoal, autonomia, bem-estar, sentido de responsabilidade, interacção com os outros, relaxamento, regras de trabalho, espírito de iniciativa, criatividade, entre outros, tendo sempre presente a idade do jovem, as suas apetências e capacidades.

Objectivos:

Desenvolvimento pessoal, preparação profissional, encaminhamento profissionalizante e integração de pessoas com deficiência e/ou outras no mercado de trabalho, através de urna formação profissional qualificada e certificada, organizada num contexto de aprendizagem centrada na simulação e treino sob supervisão, que possibilitem a adopção de comportamentos adequados ao desempenho profissional (D.L. 40/91) ou seja:

- Permitir o contacto com a realidade
- Afinidade com funcionários e entidade patronal
- Cumprimento dos objectivos propostos

Inicialmente os alunos passam pelo "despiste vocacional". Quando demonstra capacidade e existem vagas na área inicia um período de Formação (3,5 anos) de carácter também teórico mas essencialmente prático.

Adquirindo as competências solicita-se a formação no posto de trabalho.

ANEXOS II

Plano Individual de Competências

CAO FUNCHAL – SANTO ANTÓNIO

ANTÓNIO MARTINS PEREIRA DA SILVA

STAO
SERVIÇO TÉCNICO DE ACTIVIDADES OCUPACIONAIS
Centro de Actividades Ocupacionais
- Funchal - Stº António -

Janeiro de 2010

IDENTIFICAÇÃO DO UTENTE	
	N.º de Processo: 66
Nome:	**Data de Nascimento:**
Morada: Bairro das Casas Próximas, º4, porta 14, Santo António Concelho: Funchal **Telefone:** **Telemóvel:**	
Filiação:)	
Encarregado de educação:	
Nº do Bilhete de Identidade:	**N.º do Contribuinte**
Naturalidade: Funchal – Santa Luzia	**Nº do Cartão do Utente:**
Instituição: CAO Funchal – Santo António	
Ano de Escolaridade adquirido:	
DIAGNÓSTICO	
Geral:	
Específico:	

EXPECTATIVAS DO UTENTE:
EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA:
SITUAÇÃO SOCIO-FAMILIAR:

PERCURSO DE VIDA (ESCOLARIDADE, ACTIVIDADES OCUPACIONAIS, EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, ETC…)

SÍNTESE DE AVALIAÇÃO GLOBAL
AUTONOMIA (PESSOAL, SOCIAL, TRANSPORTES, ALIMENTAÇÃO, VESTUÁRIO, CALÇADO E BANHOS)
COMUNICAÇÃO:
MOTRICIDADE
COGNITIVA
SOCIALIZAÇÃO
Outros:

NÍVEL DE REALIZAÇÃO ACTUAL DO UTENTE	
Áreas Fortes (onde se destaca)	Necessidades Especificas

PLANO DE ACÇÃO (ÁREAS A DESENVOLVER COM O UTENTE)

DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES
CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO FINAL DO PLANO INDIVIDUAL DE HABILITAÇÃO

INTERVENIENTES NO PIC		
DOCENTE DE EVT	PSICÓLOGO	ASSISTENTE SOCIAL
DOCENTE DE E.M.	TERAPEUTA OCUPACIONAL	ASSISTENTES TÉCNICOS
DOCENTE DE E.F.	DOCENTE DE INFORMÁTICA	ASSISTENTES OPERACIONAIS
OUTROS		

Assinatura do Coordenador

_____

_____, _____, de _____ de _____

Tomei conhecimento,

Encarregado de Educação

_____

ANEXOS III

CERCIFAF - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Fafe, CRL.

Plano Individual (PI)

Resposta ou Respostas Sociais a que se aplica: _____ Ano _____

Dados Pessoais

Nome _____
Data de Nasc. _____
Morada _____
Telefone _____ Telemóvel _____
Email _____

Filiação

Nome do Pai _____
Profissão _____
Escolaridade _____
Data de Nasc. _____ Email _____
Telefone _____ Telemóvel _____

Nome do Mãe _____
Profissão _____
Escolaridade _____
Data de Nasc. _____ Email _____
Telefone _____ Telemóvel _____

Dados Gerais (Sinalização / Encaminhamento (indicar motivo, objectivos))

1 / 7

Informação Síntese

Dados Sociais Relevantes

Percurso Escolar

Identificação das necessidades do cliente e da família

Identificação das expectativas do cliente e da família

Caracterização do funcionamento Bio-Psicossocial / Perfil de Funcionalidade	
Caracterização das alterações das funções e/ou estruturas do corpo (CIF)	
Restrições na Actividade e Participação (Individuo)	
Potenciais na Actividade e Participação (Individuo)	
Barreiras à Participação (Contexto)	
Potenciais Facilitadores (Contexto)	

3 / 7

Conclusões e Recomendações

4 / 7

Definição dos Objectivos de Intervenção

Domínios (Qualidade de Vida)	Área	Objectivos	Resultados Esperados	Acções a Desenvolver	Data (Início da Intervenção)	Responsável	A.I.			A.F.		
							NA	AP	A	NA	AP	A
									Tx Eficácia			

Legenda: A.I. – Avaliação Intermédia, A.F. – Avaliação Final, Tx E – Taxa de Eficácia do PI, NA – Não Adquirido, AP – Adquirido Parcialmente, e A – Adquirido.

Observações

6 / 7

Normas de Preenchimento do Plano Individual (PI)

Escala de Avaliação:

NA – Não Adquirido

AP – Adquirido Parcialmente

A – Adquirido

Classificação da Escala de Avaliação:

NA = 0

AP = 1

A = 2

Taxa de Eficácia do PI:

A definição da taxa de eficácia do PI, segue a seguinte estrutura:

Ex: PI com 13 Resultados Esperados.

1º - Contar o n.º de resultados esperados e multiplicar por 2, sendo que o número 2, é a classificação máxima que um resultado esperado pode assumir.

Ex: 13 (Resultados Esperados) x 2 = 26

2º - Calcular a classificação NA, AP e A, através da multiplicação do n.º de resultados esperados com a classificação correspondente:

Ex: NA = 3 (resultados esperados) x 0 = Total = 0

AP = 4 (resultados esperados) x 1 = Total = 4

A = 6 (resultados esperados) x 2 = Total = 12

3º - Somar as classificações obtidas:

Ex: 0 (NA) + 4 (AP) + 12 (A) = 16

4º - Calcular a taxa de eficácia do PI:

Ex: $\text{Tx Eficácia} = \frac{16 \text{ (Classificação obtida nos Resultados Esperados)}}{26 \text{ (Classificação máxima possível dos Resultados Esperados)}} \times 100$

A Taxa de Eficácia de um PI com 13 resultados esperados, sendo que, 4 são NA, 5 são AP e 4 são A, é de **61,53%**.