

Educação Especial na Europa (Volume 2)

RESPOSTAS EDUCATIVAS PÓS 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Publicação Temática

Educação Especial na Europa

(Volume 2)

RESPOSTAS EDUCATIVAS PÓS 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Publicação Temática

European Agency for Development in Special Needs Education



Este relatório foi preparado pela European Agency for Development in Special Needs Education com o contributo das Unidades Nacionais da Eurydice.

A edição deste documento foi financiada pela DG de Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

São permitidos extractos deste documento desde que claramente referenciada a fonte.

Para facilitar o acesso à informação, este relatório está disponível em formatos electrónicos e em 19 línguas.

As versões electrónicas deste relatório estão disponíveis no site da European Agency: www.european-agency.org/

Editores: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Capa: Olivier Somme, 20 anos. Olivier estuda na escola especial EESSCF da Comunidade Francófona, Verviers, Bélgica.

Electrónico

ISBN: 87-91811-93-7

EAN: 9788791811937

Impresso

ISBN: 87-91811-92-9

EAN: 9788791811920

2006

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariado

Østre Stationsvej 33
DK – 5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org


Escritório em Brussels

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

ÍNDICE

PREÂMBULO	7
Capítulo 1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DE SALA DE AULA NOS 2º e 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	11
1.1 INTRODUÇÃO	11
1.2 ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA.....	14
1.2.1 Enquadramento.....	14
1.2.2 Objectivos	15
1.2.3 Metodologia	16
1.3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA EFICAZES	17
1.3.1 Ensino Cooperativo.....	18
1.3.2 Aprendizagem Cooperativa.....	19
1.3.3 Resolução Colaborativa de Problemas	21
1.3.4 Grupos Heterogêneos	22
1.3.5 Ensino Eficaz	23
1.3.6 Ensino por Áreas Curriculares.....	24
1.3.7 Estratégias Alternativas de Aprendizagem	26
1.4 CONDIÇÕES PARA A INCLUSÃO	27
1.4.1 Professores.....	28
1.4.2 Escola	29
1.4.3 Condições Externas à Escola.....	31
1.5 CONCLUSÕES.....	33
Referências Bibliográficas	36
Capítulo 2 - ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	37
2.1 INTRODUÇÃO	37
2.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO SUPERIOR.....	37
2.3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – QUESTÕES-CHAVE	41
2.3.1 Elegibilidade para acesso e apoio no ensino superior	42
2.3.2 Serviços de apoio a nível nacional	47
2.3.3 Apoio Institucional a Nível do Ensino Superior	49
2.4 BARREIRAS AO ACESSO E À FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	55
2.4.1 Barreiras Físicas	56



2.4.2 Acesso à Informação	56
2.4.3 Acesso ao Apoio	58
2.4.4 Atitudes	60
2.4.5 Prerrogativas.....	61
2.5 POSSÍVEIS CAMINHOS FUTUROS?	62
Referências Bibliográficas	66
Capítulo 3 - TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O EMPREGO.....	71
3.1 INTRODUÇÃO.....	71
3.2 PRINCIPAIS QUESTÕES.....	72
3.2.1 Dados	72
3.2.2 Taxas de Conclusão	73
3.2.3 Acesso à Educação e à Formação.....	73
3.2.4 Preparação Vocacional	73
3.2.5 Taxas de Desemprego	74
3.2.6 Expectativas e Atitudes	74
3.2.7 Acessibilidade ao Local de Trabalho	74
3.2.8 Implementação da Legislação Existente	74
3.3 ASPECTOS RELEVANTES E RECOMENDAÇÕES	75
3.4 PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O EMPREGO.....	80
3.5 RECOMENDAÇÕES FINAIS	89
3.6 CONCLUSÕES.....	90
Referências Bibliográficas	92
NOTAS FINAIS.....	95



PREÂMBULO

A Publicação *Resposta Educativa na Educação Pós-Primeiro Ciclo do Ensino Básico* apresenta um sumário da informação relevante recolhida pela European Agency for Development in Special Needs Education abrangendo três áreas prioritárias no campo da educação especial:

- Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico;
- Acesso dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais ao Ensino Superior e a sua frequência;
- Transição da Escola para o Emprego.

A informação que se apresenta foi recolhida através de várias fontes: relatórios nacionais sobre estas temáticas preparados pelos membros da Agência através de questionários e, em alguns casos, análise de exemplos práticos e visitas de estudo de peritos. O documento foi preparado e editado pela Agência, com contributos das Unidades Nacionais da Eurydice. Os comentários foram enviados, especialmente, pelas Unidades Nacionais da Eurydice dos países não representados na Agência; contudo, todos os contributos e/ou comentários foram incluídos nos capítulos que se seguem.

O principal propósito deste documento é alargar o âmbito da informação existente nas três áreas acima focalizadas, abrangendo um maior número de países. Os materiais e os resultados já disponíveis nos países membros da Agência foram enviados às unidades nacionais da Eurydice para apoiar a sua actividade, tendo-lhes sido pedido que contribuíssem com comentários ou com informação relevante sobre estas três áreas. Os seus contributos foram, implicitamente, incluídos no documento sempre que a situação dos seus países correspondia, genericamente, aos resultados das análises da Agência. A informação é apresentada explicitamente sempre que se considerem de destacar as situações relatadas pelos países.

Agradecemos reconhecidamente às unidades nacionais no Liechtenstein, Malta, Polónia, Roménia e Suécia os relevantes contributos para esta publicação. Expressamos também o nosso



sincero agradecimento aos representantes da Agência pelo apoio e cooperação na preparação desta publicação temática. É a segunda vez que uma efectiva cooperação entre as duas redes, Eurydice e Agência, tornou possível a preparação de uma publicação temática. Em Janeiro 2003, em resultado de uma cooperação bem sucedida, foi editada uma primeira publicação temática sobre Educação Especial na Europa.

Esta publicação não aborda as questões da educação especial com base em qualquer definição ou filosofia específica. Não existe, nos diferentes países, um mesmo entendimento sobre conceitos como limitação (handicap), necessidade especial ou incapacidade. As definições e categorias de necessidades educativas especiais variam conforme os países. Neste sentido, esta publicação considera todas as definições e perspectivas utilizadas nos debates sobre as práticas em educação especial nas três áreas-chave.

O Capítulo 1 aborda a *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. A resposta às necessidades educativas especiais nestes ciclos do ensino básico é uma questão complexa nos domínios da educação especial e do currículo. Em muitos países, da forma de organização destes ciclos de ensino, resultam sérios problemas para os alunos com NEE. Este capítulo identifica algumas das estratégias utilizadas pelas escolas para ultrapassar esses problemas e descreve várias abordagens à educação inclusiva. Focaliza questões relacionadas com a inclusão dos alunos nos 2º e 3º ciclos, tais como: o efeito de um modelo de agrupamento por níveis (ou classes); o impacto da ênfase atribuída aos resultados educacionais; as atitudes dos professores e as lacunas na sua formação. A análise é apresentada com base nos resultados das revisões da literatura, em estudos de caso e em visitas de estudo de peritos.

O Capítulo 2 aborda o *Acesso e frequência ao Ensino Superior (ES) para Estudantes com Necessidades Educativas Especiais*. Os estudantes com incapacidades não têm igual representatividade no ES, situação que se deve à presença de barreiras e à falta de medidas que favoreçam o acesso e apoiem uma participação bem sucedida.



Este capítulo tem por base o enquadramento das questões identificadas na revisão da literatura de nível Europeu e a informação relevante recolhida pelas duas redes Eurydice e Agência. O objectivo é fazer o levantamento do tipo de estruturas de apoio para alunos com NEE disponíveis nos países, que lhes permitam participar nas oportunidades de estudos facultadas pelo ES. Importa realçar que alguma da informação é apresentada em quadros por se considerar a melhor forma de sumariar a informação. Contudo, a apresentação neste formato não deve ser entendida como forma de comparar as situações nos diferentes países.

O Capítulo 3 trata da *Transição da Escola para o Emprego*. A transição da escola para o emprego constituiu uma questão importante para todos os jovens e ainda mais para os que apresentam NEE. A transição para o emprego faz parte de um longo e complexo processo que abrange todas as fases da vida de uma pessoa e que precisa de ser gerido da forma mais apropriada. Os jovens são frequentemente confrontados com factores humanos e sociais como preconceitos, relutância, superprotecção, formação insuficiente, etc, factores que impedem ou dificultam o seu acesso ao emprego.

São sumariadas neste capítulo as oito principais questões e dificuldades identificadas na revisão da literatura. Os seis aspectos-chave que emergiram das análises da Agência são apresentados com uma listagem de recomendações dirigidas a decisores políticos e a profissionais, com o objectivo de informar sobre como melhorar o desenvolvimento e a implementação do processo de transição.

Uma perspectiva global das questões-chave comuns a estas três áreas pode ser encontrada na secção Notas Finais, na última parte do documento.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DE SALA DE AULA NOS 2º e 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

1.1 INTRODUÇÃO

A resposta às necessidades educativas especiais nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é uma questão complexa no campo da educação especial e do currículo. Alguns relatórios (por exemplo, os estudos de 1998 e de 2003 da Agência Europeia, sobre a educação especial na Europa) referem que, embora a inclusão geralmente se processe bem no 1º ciclo do Ensino Básico, nos 2º e 3º ciclos levanta sérios problemas. Argumenta-se, por vezes, que a organização por disciplinas de complexidade crescente, e as diferentes estratégias organizacionais das escolas dos 2º e 3º ciclos levantam sérias dificuldades à inclusão dos alunos. Esta situação é reforçada pelo facto de, geralmente, o hiato entre os alunos com NEE e os seus pares aumentar com a idade. Para além disso, em muitos países o ensino nos 2º e 3º ciclos do ensino básico caracteriza-se por seguir o modelo “grupos de níveis”, i.e., os alunos são colocados em níveis diferenciados (ou turmas) de acordo com os seus desempenhos observados.

Revisão de literatura, Suécia: *Os alunos mais velhos experienciam significativamente maiores dificuldades na escola do que os mais jovens (...). Os problemas não se relacionam com os diagnósticos ou com a mobilidade mas com a organização e as actividades escolares.*

Revisão de literatura, Suíça: *A transição do 1º ciclo do Ensino Básico, normalmente mais integrativo, para os 2º e 3º ciclos, mais segregativo, pode ser encarada como um momento de selecção decisivo no percurso dos alunos. A transição de modalidades de escolarização mais integradoras, como as vivenciadas dentro de uma sala de aula, para a separação por grupos, organizados de acordo com os desempenhos, deixa marcas para o restante tempo passado na escola – os alunos com NEE não podem deixar de lado*



a sua “bagagem” do tempo vivido no 1º ciclo do Ensino Básico, transportando-a para esta forma segregada de ensino.


Comentário de Malta: *Em Malta, tal como em outros países europeus, a inclusão nos 2º e 3º ciclos é uma área de preocupação. As áreas de estudo neste nível de ensino são mais exigentes e os conteúdos são mais específicos. Isto cria dificuldades para os professores que não detêm as necessárias competências.*

Outra questão complexa, particularmente relevante nos 2º e 3º ciclos, é a ênfase colocada nos resultados. A pressão exercida no sistema educativo para a obtenção de resultados académicos elevados pode contribuir, também, para a colocação de alunos em escolas e salas de aula especiais.

Revisão de literatura, Espanha: *O facto de os 2º e 3º ciclos se caracterizarem por um currículo excessivamente académico, direccionado a grupos homogéneos de alunos, dificulta o processo de adaptação curricular para grupos heterogéneos de alunos.*

Estudo de caso, Reino Unido: *O director da escola comentava a forma como a escola tinha evoluído desde o início do processo da inclusão, quer quanto à resposta às necessidades educativas especiais quer quanto à globalidade dos seus resultados académicos. A escola tinha gerido, com sucesso, as tensões entre estes dois factores. Há dez meses fora sujeita à inspecção formal realizada pelo Office for Standards, responsável nacional pelo programa de inspecção a todas as escolas regulares do Reino Unido, e o relatório foi extremamente favorável tendo sido classificada como uma “boa” escola. O relatório afirmava: “justifica-se o sentimento de orgulho pelo ambiente inclusivo e multicultural onde os alunos atingem padrões elevados e onde é fomentado um clima de entreajuda. As relações entre a direcção, o pessoal e os alunos são muito boas e a escola é gerida com empenhamento. Justifica-se o investimento financeiro.”*

Estudos anteriores da Agência Europeia sugerem que a questão da inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é, para a maior parte dos países, uma área preocupante. A insuficiente preparação dos professores e as atitudes menos positivas são percebidas como



áreas problemáticas específicas. As atitudes dos professores são, geralmente, consideradas decisivas para o sucesso da educação inclusiva e dependem da sua experiência (especialmente com alunos que apresentam NEE), da sua formação, do apoio que lhes é disponibilizado e de outras condições, como o número de alunos por turma e o horário de trabalho.

Revisão de literatura, Áustria: (...) Foi claramente expresso que a atitude positiva dos professores e da comunidade escolar face à inclusão é a força motriz para o seu sucesso, independentemente, do modelo escolhido. A força inovadora gerada pelas escolas pode mesmo superar constrangimentos (por exemplo, o número insuficiente de horas previstas para a supervisão, a falta de equipamento das turmas, o elevado número de professores na equipa, etc.).

Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico os professores parecem estar menos motivados para incluir alunos com NEE nas suas turmas. Com efeito, ensinar alunos com NEE requer dedicação e sensibilidade às suas necessidades.

Estudo de caso, Holanda: O caso refere-se a um aluno com 12 anos de idade, com síndrome de Asperger. Certo dia um dos tutores depois de concluir que o aluno não tinha feito todos os trabalhos de casa, interrogou-o e apercebeu-se que o espaço limitado no caderno o impedia de fazer todos os trabalhos de casa. O aluno recusava utilizar as restantes folhas por achar que estavam reservadas às outras disciplinas. Durante as aulas também não anotava as correcções porque não tinha espaço suficiente no caderno. O professor sugeriu-lhe então, que escrevesse as anotações das aulas na página direita do caderno e as correcções na página esquerda. Como a solução lhe pareceu organizada, o aluno concordou e o problema ficou resolvido.

Esta e outras questões ligadas à inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico serão o ponto central do estudo. Os leitores interessados nos documentos-base deste relatório podem consultar a área Inclusive Education and Classroom Practice na website da Agência Europeia, www.european-agency.org, onde podem encontrar os seguintes documentos:



1.2 ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA

1.2.1 Enquadramento

O enquadramento geral do projecto sobre os 2º e 3º ciclos do ensino básico foi semelhante ao utilizado no projecto sobre o 1º ciclo do Ensino Básico. O estudo focalizou as práticas eficazes da sala de aula na educação inclusiva. Partiu-se do pressuposto de que a educação inclusiva depende, sobretudo, da acção dos professores nas salas de aula. Contudo, a acção dos professores depende da sua formação, das suas experiências, dos seus valores e atitudes, e ainda da própria situação da turma, da escola e dos factores externos à escola (recursos locais e regionais, políticas, financiamento, etc.).

Revisão de literatura, Espanha: Fica claro que os problemas na aprendizagem não se devem exclusivamente às dificuldades em aprender, mas ao modo como as escolas se organizam e à qualidade das respostas educativas nas salas de aula.

Revisão da literatura, Reino Unido: Embora os estudos de caso revelem variações no entendimento do conceito “inclusão”, quanto aos resultados esperados e quanto ao processo necessário para a sua obtenção, existe um consenso quanto à necessidade de uma reforma global da escola no que respeita à implementação de práticas inclusivas, quanto à eliminação do conceito de “ensino remediativo” e quanto ao desenvolvimento curricular, na sua forma e conteúdo.

Comparativamente ao estudo sobre o 1º ciclo do Ensino Básico, o desafio que se coloca aos 2º e 3º ciclos do ensino básico é ainda maior já que, em muitos países, a organização do currículo é baseada na divisão por disciplinas o que obriga à deslocação constante dos alunos de sala para sala.

Revisão de literatura, Áustria: A organização baseada na divisão por turmas, a não permanência dos alunos no seu grupo de referência e a mudança para diferentes salas para terem aulas com alunos de outras turmas, torna-se, em muitos casos, uma séria



desvantagem para a integração dos alunos com NEE, por não assegurar uma continuidade na socialização.

A organização dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, em muitos países, levanta sérios problemas aos alunos com NEE. Importa, por isso, identificar algumas das estratégias utilizadas pelas escolas que permitem ultrapassar este problema.

O modo como as escolas e os professores concebem a inclusão nas salas de aula pode assumir diferentes formas. Este estudo pretende descrever estas várias abordagens da educação inclusiva e tornar mais acessível a informação sobre as mesmas.

Para atingir este objectivo formularam-se algumas perguntas-chave, sendo a principal a seguinte: como lidar com as diferenças na sala de aula? Foi considerada ainda a questão: Quais as condições necessárias para lidar com as diferenças nas salas de aula?

O ponto central do estudo foi o trabalho dos professores. Reconheceu-se, contudo, que a formação e aperfeiçoamento dos professores resultam, principalmente, do input que recebem das pessoas-chave do seu contexto próximo: do director da escola, dos colegas, dos profissionais da escola e da comunidade. Neste sentido, consideraram-se todos estes profissionais como o grupo-alvo do estudo.

1.2.2 Objectivos

O principal objectivo do estudo foi disponibilizar informação aos grupos-alvo, quer sobre as estratégias possíveis para a gestão das diferenças na sala de aula e na escola quer sobre as condições necessárias para a sua implementação. O projecto teve como finalidade responder a algumas questões relacionadas com a educação inclusiva. Em primeiro lugar, foi necessário compreender o que funciona em contextos inclusivos. Seguidamente foi preciso compreender a forma como funciona a educação inclusiva. Em terceiro lugar foi necessário saber porque funciona (condições para a implementação).



1.2.3 Metodologia

Diferentes tipos de acções contribuíram para responder a estas questões. Numa primeira etapa, com base na revisão da literatura, foi elaborado um relatório com a descrição de diferentes modelos de educação inclusiva e com as condições necessárias para os implementar com sucesso. A metodologia e os resultados da revisão da literatura estão descritos, exaustivamente, na publicação “Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools”, disponível em versão e-book (Meijer, 2005: www.european-agency.org). O objectivo da fase da revisão da literatura foi apresentar o que está a funcionar em contextos inclusivos.

Na segunda fase – a dos estudos de caso – o objectivo foi saber como funciona a inclusão e quais as condições necessárias para a fazer funcionar. Os países membros da Agência Europeia analisaram exemplos de boas práticas (estudos de caso) nos seus países. Foi-lhes pedido que se centrassem nas práticas de sala de aula e que caracterizassem o currículo. Para além disso, foi considerado o contexto para a aplicação do currículo bem como as condições e as variáveis necessárias para o implementar. As condições e as variáveis dos contextos podem existir a vários níveis: do professor (sua competência, conhecimentos, atitudes e motivação), da sala de aula, da escola e da equipa educativa, dos serviços de apoio, das questões financeiras, das políticas, etc.

Finalmente, no âmbito de um programa de intercâmbio, os especialistas visitaram, analisaram e avaliaram exemplos de práticas com o objectivo de identificar as características mais significativas das práticas de sala de aula efectivamente inclusivas. As visitas de estudo a diferentes locais onde a educação inclusiva é praticada e os debates com os especialistas participantes nas visitas permitiram uma maior e melhor compreensão sobre o que, como e porque pode funcionar na inclusão.

Acolheram os intercâmbios, os seguintes países: Luxemburgo, Noruega, Espanha, Suécia e Inglaterra. Estes intercâmbios ocorreram durante o Verão de 2003.



Para a apresentação dos resultados no relatório síntese foram utilizadas diferentes fontes de informação: primeiro, os resultados da revisão de literatura (nacional e internacional); segundo, a descrição de todos os exemplos locais (estudos de caso) dos 14 países participantes; finalmente, a informação relativamente às actividades dos intercâmbios. Foi, deste modo, conseguida uma abordagem holística da questão das práticas de sala de aula, com base na pesquisa e informação simultâneas sobre a prática quotidiana.

No capítulo seguinte é apresentada uma panorâmica sobre as características das práticas inclusivas em sala de aula dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. No capítulo 1.4 apresenta-se uma lista indicativa das condições para a inclusão.

1.3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA EFICAZES

Lidar com a diversidade constitui um dos maiores desafios das escolas e das salas de aula europeias. Embora a inclusão se possa organizar de várias formas e em diferentes níveis, é à equipa de professores que cabe gerir a crescente diversidade e as necessidades dos alunos nas salas de aula e na escola e adaptar ou organizar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos – os que apresentam NEE e os seus pares.

Revisão de literatura, Espanha: *Se as escolas pretendem evoluir e dar maior atenção à heterogeneidade dos seus alunos é necessário que pensem em aspectos como a sua organização, a existência de coordenação e de trabalho cooperativo entre professores, a cooperação de toda a comunidade educativa, a utilização dos recursos e a prática educativa.*

Este estudo aponta para sete grupos de factores que demonstraram ser eficazes na educação inclusiva. Alguns dos factores foram mencionados igualmente no estudo anterior sobre o 1º ciclo do Ensino Básico: Ensino Cooperativo, Aprendizagem Cooperativa, Resolução Cooperativa de Problemas, Grupos Heterogéneos e Abordagens de Ensino Eficaz. Surgem, ainda, dois factores com especial relevância para os 2º e 3º ciclos do ensino básico: o Ensino por Áreas Curriculares e as Estratégias Alternativas de Aprendizagem.



Seguidamente, são definidos e comentados os sete factores, a partir dos extractos das visitas de estudo efectuadas durante os intercâmbios nos países participantes, dos estudos de caso e da revisão da literatura.


1.3.1 Ensino Cooperativo

Os professores precisam de cooperar e de ter o apoio prático e flexível dos seus colegas. Por vezes, os alunos com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores e pessoal de apoio podem “entrar em cena” e questões como a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa entre os professores constituem os maiores desafios.

O estudo sugere que a educação inclusiva será melhorada por vários factores que podem ser agrupados sob o título de ensino cooperativo. Entende-se por ensino cooperativo, o ensino baseado na colaboração entre o professor de turma e um auxiliar, um outro colega ou um outro profissional. Outra característica do ensino cooperativo consiste em o apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno. Esta prática estimula no aluno o sentimento de pertença e aumenta a sua auto-estima, o que, por si só, constitui um forte factor para a aprendizagem.

Uma segunda característica do ensino cooperativo é o combater o isolamento do professor. Os professores podem aprender com as estratégias dos outros e obter um feedback adequado. Consequentemente, a cooperação não é apenas eficaz para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos com NEE, mas permite responder às necessidades dos professores. Os estudos de caso sobre boas práticas, efectuados pelos países participantes, revelam, com frequência, um franco interesse dos professores por aprender com os outros colegas.

Estudo de caso, Irlanda: A escola tem uma Equipa de Apoio Educativo constituída pelo director da escola, pelo sub-director, pelos directores de turma, pelos tutores, pelos professores de apoio das disciplinas e pelo professor que faz a ligação



Família/Escola/Comunidade. Semanalmente, esta equipa reúne para debater as necessidades dos alunos com dificuldades aos níveis do comportamento e da aprendizagem e para planear as respostas educativas.

Estudo de caso, Áustria: *O trabalho de equipa exige uma maior capacidade de comunicação e de gestão de conflitos para partilhar tarefas e ouvir a opinião de todos os intervenientes. Esta parte do trabalho é muito absorvente, mas, o trabalho em equipa e o ensino em equipa têm também aspectos extremamente fascinantes para todos os intervenientes. A necessidade de trabalhar mais em conjunto do que é “normal nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico” constitui um forte factor de motivação. A troca de experiências no trabalho em equipa é considerada muitíssimo enriquecedora.*

Visita de estudo, Luxemburgo: *Todos os professores anotaram as suas observações num livro que fica acessível a todos os profissionais envolvidos no ensino da turma. É uma forma de comunicação interna entre professores e profissionais que permite a partilha de informação sobre as dificuldades dos alunos ao nível do comportamento e da aprendizagem.*

Comentário do Liechtenstein: *Os alunos com necessidades especiais integrados nas turmas regulares são especialmente apoiados por professores adicionais. As medidas de pedagogia terapêutica fazem parte da escolaridade inclusiva.*

1.3.2 Aprendizagem Cooperativa

Os alunos que se entrelaçam, particularmente num sistema de constituição flexível de grupos, beneficiam com a aprendizagem conjunta.

Este estudo demonstra que a tutoria a pares ou a aprendizagem cooperativa é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional dos alunos. Não há indicações de que, nestas situações, os melhores alunos fiquem prejudicados.



São utilizados diferentes conceitos para descrever as técnicas educativas quando os alunos trabalham a pares: tutoria a pares, aprendizagem cooperativa e treino de instrução a pares. Na maior parte destas técnicas o professor forma pares heterogéneos (por vezes forma trios), atribuindo-lhes os papéis de tutor e de aluno (por vezes, também, o papel de observador). Todos os papéis são recíprocos: os alunos menos competentes desempenham igualmente o papel de tutor.


Esta abordagem tem um efeito significativamente positivo na auto-confiança dos alunos e, ao mesmo tempo, estimula as interações sociais dentro do grupo de pares. Todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação, e as necessidades do aluno que está a aprender são melhor respondidas por um par cujo nível de compreensão está ligeiramente acima do seu próprio nível.

Os estudos efectuados evidenciam que as abordagens de aprendizagem cooperativa não só apresentam resultados positivos como são relativamente fáceis de implementar.

Visita de estudo, Suécia: *Vimos os alunos a discutir as suas tarefas durante as aulas e nos intervalos. A cooperação com os colegas que apresentam necessidades educativas especiais é, para eles, uma situação natural de desenvolvimento e experiência de empatia. Os alunos experienciam o viverem juntos e aprendem a ouvir a opinião uns dos outros.*

Revisão de literatura internacional: *Foram agendadas sessões de tutoria a pares, a realizar duas vezes por semana com a duração de quinze minutos. Foi pedido aos professores que formassem equipas heterogéneas com três alunos com diferentes níveis de desempenho. Durante as sessões cada aluno desempenhou, alternadamente, o papel de tutor, de aluno e de observador. O tutor seleccionava um problema ou uma tarefa para ser cumprida pelo aluno e o observador dava o reforço social. O professor ajudou nos procedimentos.*

Comentários da Polónia: *Um dos professores de uma turma comum referiu: “Nós focalizámo-nos na cooperação e não na*



competição. Organizamos actividades técnicas e artísticas a pares (um aluno com NEE e um sem NEE) para que a criança não se sinta fraca ou diferente”.

1.3.3 Resolução Colaborativa de Problemas

A resolução colaborativa de problemas consiste numa abordagem sistemática do comportamento indesejável na sala de aula. Inclui a definição de regras claras de sala de aula acordadas por todos os alunos, a par de incentivos e de sanções para os comportamentos.

Os resultados dos relatórios das visitas de estudo e da revisão da literatura internacional demonstram que a resolução colaborativa de problemas diminui a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas.

É colocada ênfase na definição de regras eficazes, negociadas com toda a turma e afixadas de forma bem visível na sala de aula. Em alguns estudos este conjunto de regras faz parte de um contrato assinado por todos os alunos. Existem várias formas de definir as regras da sala de aula, mas os estudos de caso salientam a necessidade de estipular uma reunião para o efeito, no início do ano lectivo. É igualmente importante que as regras, os estímulos e as sanções sejam comunicadas aos pais.

Visita de estudo, Luxemburgo: *Contrato com a turma: os alunos e os professores negociam um acordo assente em dez regras. Todos têm de respeitar as regras e de orientar o seu comportamento segundo as mesmas. O objectivo deste método foi criar um tipo de resolução colaborativa de problemas.*

Visita de estudo, Reino Unido: *Foi utilizada e largamente divulgada nas paredes das salas de aula uma política de igualdade de oportunidades. Foi também distribuído um código de conduta. Foram criadas aulas de moral para reforçarem estes códigos. As assembleias da escola serviram para o “feedback” sobre o comportamento dos alunos. As regras para as salas de aula e para a escola foram negociadas com os alunos. Os pais foram convidados a estar presentes e a dar apoio aos filhos no cumprimento das regras da escola. Finalmente, assinaram uma declaração para firmar*



o compromisso. Estes contratos com os pais e os alunos são assinados em cada ano lectivo.

Estudo de caso, Alemanha: No final da semana ou assembleia de turma realiza-se a denominada “Friday circles”. Neste espaço reflecte-se sobre os eventos da semana, discutem-se os problemas e procuram-se soluções em conjunto. Os professores e os alunos podem expressar as suas críticas e relatar as suas experiências de sucesso vivenciadas durante a semana.


1.3.4 Grupos Heterogéneos

O conceito *grupos heterogéneo de alunos* refere-se à organização de contextos educativos onde alunos com a mesma idade e com diferentes níveis de capacidades permanecem juntos na mesma turma. O princípio fundamental do conceito de turma com diferentes níveis de capacidades é evitar a selecção e respeitar a natural variabilidade das características dos alunos.

A formação de grupos heterogéneos e uma abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula. Ambas sublinham o princípio de que todos os alunos são iguais e de que os agrupamentos por níveis contribuem para a marginalização dos alunos com NEE nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. As vantagens desta abordagem organizacional são evidentes ao nível cognitivo e especialmente sócio-emocional. Contribui ainda para ultrapassar o hiato crescente entre os alunos com NEE e os seus pares. Finalmente, promove atitudes positivas nos alunos e nos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais.

Este resultado assume grande importância dadas as necessidades expressas pelos países participantes. É claro que os grupos heterogéneos são ainda um pré-requisito para a aprendizagem cooperativa.

Visita de estudo, Noruega: Os alunos são agrupados de muitas formas, por diferentes razões, todas elas de acordo com o que está a acontecer na escola ou segundo os objectivos que a escola tenta atingir. Em primeiro lugar, os alunos são agrupados em níveis



segundo a idade e cada nível é agrupado em duas turmas que colaboram regularmente. Durante as aulas são formados grupos de aprendizagem com diferente número de alunos – começando com os alunos em pares e, por fim, com toda a classe a trabalhar em conjunto.

Estudo de caso, Áustria: *Em um terço do tempo lectivo os alunos trabalham segundo planos semanais individuais. Temas de biologia ou geografia são trabalhados sobretudo em grupos, em projectos ou transdisciplinarmente. Por vezes, os projectos são transversais. O trabalho de grupo e o trabalho em parceria prevalecem nos trabalhos diários. Nas disciplinas de Alemão, Matemática e Inglês os alunos não são separados em três níveis diferenciados (em 3 salas diferentes) como é habitual. Na maior parte do tempo trabalham em conjunto sobre um dado tema, numa turma regular, de acordo com as suas capacidades.*

Comentário do Liechtenstein: *A principal tarefa é a implementação de pedagogia diferenciada que respeite a diversidade numa sala de aula e permita medidas inclusivas.*

1.3.5 Ensino Eficaz

A educação eficaz tem por base a supervisão, a concepção, a avaliação e expectativas elevadas. Importa utilizar um enquadramento curricular comum a todos os alunos. Contudo, em muitos casos, é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem NEE complexas, mas também para todos os outros alunos. Quanto aos alunos com NEE, esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual (PEI).

Os estudos de caso enfatizam como abordagens eficazes: a supervisão, a concepção, a caracterização, a avaliação e as expectativas elevadas. Todos os alunos beneficiam destas abordagens, particularmente os que apresentam NEE. As abordagens de ensino eficaz contribuem igualmente para a diminuição do hiato entre os estudantes com e sem NEE. Uma importante ilação a tirar dos estudos efectuados pelos países



participantes é a de que o PEI se deve enquadrar no currículo comum.


Estudo de caso, Espanha: *Utilizamos, como base, o currículo comum, a partir do qual se introduzem modificações substanciais, permitindo a participação dos alunos, o mais possível, nas experiências de aprendizagem, de forma a sentirem-se integrados na escola. É muito importante que os alunos estejam completamente integrados no seu grupo. Para garantir a sua integração e participação nas actividades do grupo devem ser apoiados, devendo partilhar com os colegas, pelo menos, três disciplinas do currículo comum, bem como, as aulas de tutoria e as disciplinas opcionais.*

Estudo de caso, Islândia: *Embora a aluna passe a maior parte do tempo escolar integrada na sala de aula, o seu processo de ensino/aprendizagem é realizado de uma forma individualizada. As tarefas e o trabalho na sala de aula são diferenciados nas aulas de línguas e de matemática, sendo o material de estudo adaptado às suas necessidades.*

1.3.6 Ensino por Áreas Curriculares

Na abordagem *ensino por áreas curriculares* a organização do currículo muda drasticamente. Os alunos permanecem numa área comum, constituída por 2 ou 3 salas, onde tem lugar quase todo o ensino. Uma pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.


Como foi salientado anteriormente, a crescente divisão por disciplinas levanta sérias dificuldades aos alunos com NEE. Os estudos de caso mostraram que existem formas mais adequadas de gerir esta questão. O modelo de ensino por áreas curriculares é um desses modelos: os alunos permanecem na sua própria área, constituída por um número reduzido de salas de aula e uma pequena equipa de professores fica responsável por quase todas as disciplinas. Particularmente para os alunos com NEE este processo garante o sentido de pertença, contribui para promover um ambiente estável e de continuidade e para a organização do ensino de uma forma diferenciada. Finalmente, permite melhorar a cooperação entre professores e oferece oportunidades de formação informal.



Estudo de caso, Suécia: A escola tem cerca de 55 professores organizados em 5 equipas. Cada equipa, constituída por 10 -12 professores, é responsável por 4-5 turmas. Cada equipa é autónoma, em termos financeiros, e tem o seu próprio projecto educativo. Isto significa, que as cinco equipas podem gerir diferentemente e de forma flexível o trabalho, o horário, a formação dos professores e a dos alunos. Estes integram grupos de diferentes idades, com dois professores a leccionar a maior parte das disciplinas teóricas. Embora os professores detenham formação em uma ou duas disciplinas, neste modelo ensinam também outros temas. Quanto à razão para a mudança do número de professores por turma, o director da escola explica “para evitarmos um ambiente rígido e conflituoso entre os alunos e destes com os professores. Pensamos que na escola pode existir um ambiente mais tranquilo se o mesmo professor permanecer, o mais possível, com a turma”. Ora, isto significa que existem, na escola, professores a ensinar matérias para as quais não têm qualificação. Mas o director da escola afirma que tem dado resultado: “Primeiro, porque os professores têm interesse nessa outra área. Segundo, porque têm o apoio de um mentor da disciplina, ou seja de uma pessoa qualificada na área”.

Visita de estudo, Noruega: A escola salienta que cada nível de escolaridade deve constituir uma unidade física, social e académica, onde os alunos partilhem um forte sentimento de pertença. A equipa que trabalha com cada turma é constituída por dois a três professores de turma, um professor de ensino especial, um professor da disciplina e um educador social e/ou um assistente. Esta equipa partilha um gabinete, conhece todas as crianças e tem responsabilidade conjunta pelo grupo de alunos. Os profissionais de cada equipa apoiam-se mutuamente, colaboram no planeamento do trabalho e com os pais.

Estudo de caso, Luxemburgo: Tanto quanto possível, uma turma deveria manter-se com o mesmo grupo de alunos durante três anos. Existe um número reduzido de professores por turma porque cada um pode leccionar várias disciplinas. O número de professores é reduzido ao mínimo para garantir um bom ambiente. Durante três anos a equipa permanente de professores assegura as aulas de forma a tornar o grupo mais forte e a permitir a construção de uma



melhor relação entre alunos e professores. Existe uma sala de aula personalizada que incute maior segurança nos alunos.

Visita de estudo, Suécia: *Na escola usamos um modelo de 2 professores, i.e., para cada turma existe uma equipa de 2 professores, que leccionam, em conjunto, a maior parte do tempo. Leccionam quase todas as disciplinas, embora não tenham qualificação específica em todas elas. Para além do ensino, observam alunos, avaliam-nos e, se necessário, propõem apoio. Em consequência, os professores têm sempre um colega com quem planificar o processo e as actividades e um colega qualificado com quem fazer a observação e a avaliação dos alunos.*

Revisão da literatura, Áustria: *Para uma cooperação bem sucedida os principais elementos são equipas pequenas e flexíveis, mesmo que algumas das matérias sejam ensinadas por professores sem as qualificações formais necessárias, a boa-vontade e a capacidade de cooperar com outros professores.*


Revisão de literatura, Noruega: *Igualmente importante é assegurar que os alunos experienciem boas relações sociais e sentimento de pertença e que tenham boas condições para trabalhar em conjunto.*

1.3.7 Estratégias Alternativas de Aprendizagem

A implementação de estratégias alternativas de aprendizagem visa ensinar os alunos a aprender e a resolver problemas. Paralelamente, as escolas responsabilizam mais os alunos pela sua própria aprendizagem.

Para apoiar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais foram desenvolvidos, nos últimos anos, vários modelos educativos com enfoque nas estratégias de aprendizagem. Nesses modelos os alunos aprendem não só as estratégias de aprendizagem, mas também como aplicar as mesmas correctamente e no momento certo.

Um dos argumentos apresentados para o sucesso da inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é a atribuição de uma maior responsabilidade aos alunos pela sua própria aprendizagem. De



acordo com informação colhida nos países participantes, a ênfase dada à autonomia dos alunos na sua aprendizagem constitui uma abordagem de sucesso.

Visita de estudo, Suécia: *Os alunos são os gestores da sua própria aprendizagem. Eles fazem o planeamento do seu trabalho, escolhem os objectivos e os níveis, bem como as formas de alcançar ambos (...). Outro exemplo da promoção de responsabilidade é o horário escolar. Não é estritamente obrigatório começar as aulas à mesma hora de manhã. Os alunos têm meia hora para gerir, podendo escolher se querem prolongar o tempo depois da aula, caso cheguem mais tarde.*

Estudo de caso, Islândia: *A escola sublinha a importância de valorizar o meio envolvente próximo e a utilização de múltiplos métodos de ensino. É muito importante que os profissionais da escola estabeleçam relações positivas com os alunos e que estes sejam responsáveis e autónomos pela sua aprendizagem.*

Estudo de caso, Suécia: *Um dos problemas dos alunos é o de fazer perguntas e pedir apoio dado não ser esse um hábito na sua vivência escolar anterior. Neste modelo, em que a responsabilidade da aprendizagem depende de cada aluno, fazer perguntas é fundamental. Mas, como refere o professor “os alunos começaram a compreender que estão aqui para aprender e que os professores estão aqui para os ajudar a compreender e apoiar”.*

Descrevemos, nesta secção e na anterior, algumas estratégias eficazes nos 2º e 3º ciclos do ensino básico que contribuem para o processo de construção da educação inclusiva: uma educação que tem por objectivo um currículo para todos. Saliente-se que existem várias formas de alcançar este objectivo, mas os estudos de caso evidenciaram que a combinação de estratégias é particularmente eficaz. No capítulo seguinte apresentamos uma panorâmica indicativa das condições para as implementar.

1.4 CONDIÇÕES PARA A INCLUSÃO

O objectivo deste estudo tem sido identificar abordagens curriculares que parecem resultar no contexto de salas de aula inclusivas. Contudo,



existem muitos pré-requisitos para a educação inclusiva. A literatura e a informação colhida nos estudos de caso e nos debates entre os especialistas identificam uma série de condições necessárias para uma inclusão bem sucedida. Apresentamos, em seguida, uma panorâmica indicativa destas condições.

1.4.1 Professores

Relativamente aos professores é preciso:

Desenvolver Atitudes Positivas

Revisão de literatura, Espanha: (...) parece-nos que há professores que estão a aprender muito facilmente a “segregar” os alunos; ao considerar que “estes” alunos são alunos do professor de apoio (...), ao considerá-los como alunos “especiais” que têm de estar entregues a profissionais “especializados”.


Criar um Sentido de Pertença

Visita de estudo, Luxemburgo: Os alunos com NEE foram encarados como pessoas que apresentam histórias de vida e identidades únicas. Os professores procuraram que os alunos se sentissem membros de uma família e de uma comunidade, aumentando assim a sua auto-estima. Houve um esforço continuado para construir a auto-confiança dos alunos através de interações positivas entre os elementos da turma, incluindo o professor.

Revisão da literatura, Suíça: O sentimento do “nós” enfatizado dentro da sala de aula promove a integração social de todos os alunos. Além disso, devem promover-se situações em que os alunos possam trabalhar, ter experiências e aprender em conjunto – a segregação inviabiliza o sentido de comunidade.

Incluir Competências Pedagógicas Adequadas e Tempo para Reflexão

Estudo de caso, Noruega: Considerar e basear o nosso trabalho de acordo com as capacidades académicas e sociais dos alunos



significa permitir que os professores possam desenvolver as suas próprias capacidades. Neste sentido, proporcionamos formação (...) na área da prevenção das dificuldades da leitura e da escrita. Planeamos, também, dar formação aos professores na área dos problemas do comportamento – de modo a estarem preparados no caso de os problemas surgirem. Interessa-nos, ainda, assegurar que os professores tenham o tempo suficiente para poderem reflectir e debater problemas e experiências comuns.

Revisão de literatura, França: *A formação e a informação são os pré-requisitos mais importantes para o sucesso da integração educativa. Todos os estudos descrevem práticas e intercâmbios entre as equipas educativas, as equipas terapêuticas, os pais e os alunos, antes das iniciativas e durante a integração (...). Conhecer os desafios da integração, as especificidades da deficiência e o seu impacto na aprendizagem constitui o tipo de informação prévia essencial para a eliminação das reservas usuais de uma equipa, quando recebe um ou mais alunos com NEE e para a criação de um processo dinâmico facilitador da relação pessoal.*

1.4.2 Escola

É necessário:

Implementar uma Abordagem Escolar Integrada

Estudo de caso, Reino Unido: *Embora seja possível, tendo em conta o modo como a maior parte das escolas se organiza, que os professores no 1º ciclo do Ensino Básico criem salas de aula inclusivas, ficando todos os alunos abrangidos pelo mesmo currículo, tal não é possível nos 2º e 3º ciclos onde, invariavelmente, se verifica uma compartimentação por disciplinas e onde os alunos mudam, constantemente, de sala de aula. Um aluno não verá as suas necessidades satisfeitas a não ser que os professores trabalhem, efectivamente, para responder a essas mesmas necessidades.*

Revisão de literatura, Espanha: *Quanto mais forte for o sentimento de responsabilidade colectiva, melhor será a resposta educativa a estes alunos. A consciência colectiva das dificuldades de alguns*



alunos é mais eficaz do que a vontade pessoal de muitos professores preocupados em encontrar uma resposta adequada a questões particulares.

Providenciar uma Estrutura de Apoio Flexível

Revisão de literatura, Suíça: A prática educativa desenvolvida em equipa, por professores do ensino regular e do ensino especial, apresenta muitas vantagens. Os alunos permanecem na sua sala de aula sem terem de a abandonar para receber apoio de ensino especial. Também as restantes crianças podem beneficiar e ficar a conhecer o professor do ensino especial. Ambos os professores podem beneficiar com a experiência profissional comum, podendo entreajudar-se em situações difíceis e obter ganhos pessoais.

Estudo de caso, Grécia: A cooperação entre o professor de apoio e o professor da turma foi melhorando, gradualmente, com o tempo. A dinâmica da turma mudou bastante e a classe respondeu positivamente. O professor da turma não esteve isolado e a troca de ideias e a reflexão sobre os métodos ajudou a modificar e a conceptualizar estratégias na procura de respostas para as necessidades dos alunos.

Comentário de Malta: Todos os alunos que frequentam as escolas regulares dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e que possuem uma recomendação, são apoiados por um elemento facilitador que apoia o aluno de acordo com as recomendações do *Statementing Moderating Panel*. Este apoio inclui modificações curriculares, ampliação dos manuais, materiais de ensino adaptados, implementação e monitorização de Programas Educativos Individuais, interacção social com os pares, apoio à participação em todas as actividades escolares, de forma a assegurar o máximo apoio para o sucesso dos alunos com necessidades especiais.

Desenvolver Liderança Dentro da Escola

Visita de estudo, Reino Unido: O director da escola é um profissional muito competente e tem uma visão estratégica, o que contribui para o bom ambiente na escola. Está na escola há já bastante tempo e conhece-a muito bem. Foi um professor de turma;

daí a sua sensibilidade para as condições de ensino dos professores e para o contexto de aprendizagem.

Estudo de caso, Portugal: O conselho directivo da escola exerce uma forte liderança que é percebida por todos. As regras internas destinadas ao funcionamento da escola são decididas pelo conselho pedagógico e fazem parte de um regulamento interno.

1.4.3 Condições Externas à Escola

A função dos decisores políticos deve ser:

Implementar uma Clara Política Nacional

Estudo de caso, na Islândia: O Serviço de Educação de Reykjavik (RES) definiu, recentemente, uma política para a educação especial. Esta política baseia-se em teorias e práticas de escola inclusiva segundo as quais cada escola deve dispor de serviços para todos os alunos com e sem incapacidades. Para responder às necessidades dos alunos nas salas de aula o RES recomenda que as escolas utilizem métodos alternativos de ensino – ensino cooperativo e ensino diferenciado para todos os alunos – que implementem tarefas e projectos de diferentes níveis e que criem um currículo individual para os alunos com necessidades educativas especiais.

Estudo de caso, Irlanda: Os sucessivos governos irlandeses têm adoptado uma abordagem “compreensiva” no ensino pós-primário contrariamente à abordagem dualista utilizada pelos outros países europeus. Esta política encoraja a inclusão de todos os alunos nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e procura implementar um currículo alargado adaptado às atitudes e interesses do grupo de alunos.

Comentário da Polónia: A Regulamentação de 18 de Janeiro de 2005 sobre a organização e os cuidados dirigidos a crianças com incapacidades ou socialmente inadaptadas garante a sua integração na escola da área da residência.

Providenciar Financiamentos Flexíveis para Facilitar a Inclusão

Visita de estudo, Reino Unido: A escola tem autonomia para decidir como distribuir os financiamentos disponíveis. O dinheiro é afecto às necessidades mais prementes. Por exemplo, a contratação de mais professores tem prioridade sobre a manutenção do edifício, as reparações ou a melhoria das acessibilidades.

Desenvolver uma Liderança Estratégica ao Nível da Comunidade


Visita de estudo, Noruega: São condições com influência positiva na prática escolar: uma liderança forte, ao nível da escola e da comunidade e uma visão partilhada relativamente aos alunos com NEE. Igualmente importante é o apoio dos responsáveis políticos, a nível local e nacional.

Estudo de caso, Dinamarca: O município desenvolveu um projecto no âmbito da inclusão e do desenvolvimento e do bem-estar das crianças. O objectivo principal consistiu em manter, o mais possível, as crianças e adolescentes nos centros de dia e no sistema educativo regular e criar aí o enquadramento necessário para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Implementar uma Coordenação Regional

Estudo de caso, Portugal: Os Serviços Especializados de Apoio Educativo são constituídos por professores de apoio especializados, pelo Serviço de Orientação e Psicologia e pelo Serviço de Acção Social Escolar, existindo uma boa cooperação entre os profissionais (por exemplo, na preparação da transição dos alunos entre ciclos, na caracterização e na discussão de casos e no desenvolvimento de um PEI e na avaliação).

Estudo de caso, Irlanda: Espera-se que o Serviço Nacional de Psicologia Educativa venha a desempenhar um papel importante no desenvolvimento de um sistema compreensivo para identificar e apoiar os alunos com dificuldades na aprendizagem e com incapacidades. O princípio operacional orientador deste serviço (SNPE) consiste na estreita ligação com serviços de psicologia e



com outros serviços disponibilizados e financiados pelo Serviço Regional de Saúde.

Comentário da Roménia: *Os Centros Regionais de Recursos e de Apoio Educacional prestam serviços específicos para mediação escolar, coordenam, monitorizam e avaliam, a nível regional, os serviços e actividades oferecidos pelos centros escolares para a educação inclusiva, centros de terapia da fala ou centros de apoio psico-pegagógico.*

1.5 CONCLUSÕES

Através da revisão da literatura internacional, dos estudos de caso realizados em 14 países Europeus, das visitas de estudo a cinco países e dos múltiplos debates que envolveram especialistas e os coordenadores nacionais da Agência Europeia, foram estudadas aprofundadamente salas de aula inclusivas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este estudo procurou identificar, analisar, descrever e disseminar a informação sobre as práticas de sala de aula eficazes em contextos inclusivos.

O estudo mostra que muitas das estratégias consideradas eficazes nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico contribuem, igualmente, para a eficácia da inclusão nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico: o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, os grupos heterogéneos e o ensino eficaz. Paralelamente, a introdução do ensino por áreas curriculares e a reestruturação do processo de aprendizagem parecem ser abordagens fundamentais nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Os estudos de caso salientam a importância de cada factor. Contudo, certos estudos demonstram que a combinação de algumas destas estratégias é importante para a prática inclusiva eficaz.

Em particular, o “ensino por áreas curriculares” – uma área, que consiste em duas ou três salas de aula, onde um pequeno grupo de professores lecciona todo o currículo num contexto estável – parece ser importante e eficaz.



O estudo revela, ainda, que a inclusão nas escolas dos 2º e 3º ciclos é uma realidade. Muitos relatórios apresentados pelos países participantes demonstram que, em escolas dos 2º e 3º ciclos, os alunos com dificuldades na aprendizagem e com necessidades especiais beneficiam com estas estratégias.

Estudo de caso, Alemanha: *O empenho e a forte vontade dos pais justificam a educação inclusiva. Se ela tivesse permanecido na escola para crianças com deficiência mental, o desafio teria sido desadequadamente baixo para uma menina com a sua capacidade, o que lhe traria consequências cognitivas mais tarde.*

Revisão de literatura: *Outras experiências sublinham que a inclusão em turmas do ensino regular, com apoio adequado às necessidades especiais dos alunos no contexto da turma, tem uma influência positiva no processo da aprendizagem, na auto-estima e no auto-conceito e, ao mesmo tempo, promove o seu relacionamento com os amigos.*

Finalmente, uma chamada de atenção para a gestão da mudança no contexto dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Muitas das escolas descritas nos estudos de caso e nos relatórios das visitas de estudo foram sujeitas a processos de mudança durante vários anos. Estes processos de mudança estão, por vezes, extensivamente documentados, constituindo os relatórios uma rica fonte de informação para as escolas que planeiam tornar-se cada vez mais inclusivas.

Estudo de caso, Reino Unido: *O Director da Escola e o Director do Serviço de Apoio à Aprendizagem` que dirigem a escola desde 1980 (Gilbert and Hart, 1990) publicaram um livro sobre o início do processo em direcção à inclusão após a publicação do Education Act, 1981.*

Este estudo da Agência Europeia pretendeu recolher dados e levantar questões relevantes para um debate aos níveis escolar, local e nacional. O estudo demonstra que a inclusão é uma realidade nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e que existem muitas formas de dar os primeiros passos para implementar, com eficácia, a educação inclusiva. Espera-se, que o presente relatório forneça algumas ideias



sobre como, onde e em que condições podem ser dados esses primeiros passos para serem verdadeiramente efectivos para os alunos com necessidades educativas especiais.



Referências Bibliográficas

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Details of the Agency representatives and experts who contributed to this chapter can be found on the National Pages of the Agency website: www.european-agency.org/ and: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/



Capítulo 2

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo da Publicação Temática foi especialmente preparado para complementar os capítulos sobre o 2º e 3º ciclos do ensino básico e a transição da escola para o emprego. Vários aspectos do trabalho da Agência – em particular o envolvimento da Agência na rede-guia de acessibilidade no Ensino Superior (HEAG) dos especialistas em apoio, do Ensino Superior - mostraram tratar-se de uma área de preocupação crescente que necessita de especial atenção. Nas actividades do HEAG estão, presentemente, 28 países envolvidos com parceiros dos estados membros da UE (com representação separada das comunidades francófona e flamenga da Bélgica), Islândia, Noruega e Suíça.

O objectivo do capítulo é realçar as questões que se colocam aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) tanto no acesso ao ensino superior como dentro das próprias Instituições de Ensino Superior. O capítulo tem por base o enquadramento das questões identificadas pelo trabalho com a rede HEAG e especificamente através da análise das informações contidas na base de dados HEAG: www.heagnet.org/

Foi fornecida informação adicional pelas Unidades Eurydice e pela breve revisão da literatura existente. Os especialistas da HEAG da Bélgica (comunidade flamenga), Chipre, República Checa, Estónia, França, Alemanha, Hungria, Islândia, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, Espanha e Suíça, forneceram exemplos específicos e actualização de dados.

2.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO SUPERIOR

Na Europa, estão a ser implementadas medidas políticas que têm por objectivo aumentar o número de alunos que acedem e que



completam o ensino superior, como pode ser constatado nas declarações feitas no Conselho Europeu de Ministros da Educação sobre a participação no Ensino Superior, que integram os Objectivos para a Educação na Europa para 2010 (2004). A nível nacional, embora os países adoptem diferentes prioridades de forma a aumentar as taxas de participação, existe uma área comum que é o crescente número de alunos oriundos de meios “não tradicionais”. Um exemplo disso é o projecto “AimHigher” do Reino Unido apoiado pelo Departamento para a Educação e Competências que definiu um objectivo de alargamento: ... *participação no ensino superior do Reino Unido – e particularmente entre jovens oriundos de meios “não tradicionais”, grupos minoritários e pessoas com incapacidade* ... (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) declara que: ... *Equidade e/ou igualdade no ensino superior são termos cada vez mais utilizados internacionalmente, mas a forma como têm sido conceptualizados e definidos é uma questão muito mais complexa* ... (p 813). Relativamente aos alunos com NEE no Ensino Superior, isto acontece em toda a Europa.

É extremamente difícil identificar o número de alunos com incapacidades que frequentam o Ensino Superior, nos países europeus. Durante a avaliação do Programa Sócrates (2000) foi feita uma investigação sobre as potenciais taxas de participação (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). Numa amostra de aproximadamente 28% do número de instituições que receberam apoio Erasmus em 1995/96, havia 2.369.162 estudantes. Destes, 7.143 (0.3%) foram referenciados como tendo algum tipo de incapacidade. Durante 1998/99, estiveram inscritos 2.829.607 estudantes, dos quais 13.510 (0.48%) foram identificados como alunos com incapacidades.

Estes dados podem estar falseados já que cerca de metade dos países participantes neste estudo declararam que os estudantes com incapacidades não teriam de se identificar como tal. Por exemplo, durante o ano 2003/2004 a *Equipa Nacional para a Incapacidade*, no Reino Unido, referiu que identificou 5.4% do total dos alunos universitários como tendo alguma forma de necessidade especial.



No entanto, através do seu próprio trabalho, calculam que a taxa efectiva se situa nos 10% (National Disability Team, 2005).

Estes dados têm por base o Relatório EuroStudent (2005) onde 11% dos estudantes, de alguns países participantes no estudo, se auto-identificaram como tendo qualquer tipo de deficiência que afectou os seus estudos no ensino superior. Da mesma forma, dados de 2000 da Alemanha indicavam que a proporção de alunos com incapacidades era de 2% e a dos que apresentam problemas de saúde crónicos/de longo termo era superior a 13%. (Federal Ministry of Education and Research, 2002).

Se consultarmos outras fontes sobre o número de pessoas com incapacidades na Europa, o número de estudantes com incapacidades no ensino superior deveria ser superior. Cerca de 10% da população da Europa apresenta algum tipo de incapacidade (European Commission, 1999) e estima-se que existem cerca de 84 milhões de alunos – aproximadamente 22% ou seja, 1 em cada 5 do total da população escolar – que irá requerer algum apoio na sala de aula regular, em classe especial ou numa instituição de educação especial (Eurydice, 2000). Dependendo da forma como a criança é identificada e avaliada, nos diferentes países da Europa os alunos com necessidades educativas especiais perfazem entre 2% e 18% da população escolar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Afirmações baseadas na experiência e a informação prestada pelo pessoal de apoio a pessoas com incapacidades sugerem que o número de estudantes com necessidades especiais no ensino superior é mais elevado do que os dados indicam e está a aumentar. Contudo, caso se utilize a estimativa conservadora de 10% das pessoas com algum tipo de incapacidades, poderá afirmar-se que a percentagem de estudantes com incapacidades no ensino superior é ainda – em qualquer dos casos – muito abaixo do esperado.

Embora muitos países refiram um número crescente de estudantes com necessidades especiais no ensino superior (OCDE, 2003) aqueles que apresentam incapacidades não surgem de igual forma representados, o que levanta um conjunto de questões sobre as barreiras ainda existentes e os factores de apoio ao seu acesso e à



sua participação bem sucedida nos programas de estudos no ensino superior.

O estudo da OECD de 2003 sobre Incapacidades no Ensino Superior mostra como os vários países têm diferentes números e “perfis” de estudantes com NEE. As razões para estas diferenças parecem ser as seguintes: a primeira, a mais óbvia, é a de que os países Europeus têm políticas diferentes quanto à admissão de estudantes no ensino superior (ADMIT, 2002). A segunda razão realçada pelo estudo da OCED deriva das diferenças existentes, a nível nacional, quanto às políticas, e prerrogativas e ao impacto que estas têm nas organizações – por exemplo de ensino superior – por forma a tornarem os edifícios e serviços acessíveis a todas as pessoas, incluindo as que apresentam incapacidades.

Contudo, um outro factor, talvez menos óbvio mas mais significativo é realçado pelo programa HELIOS, Grupo 13, (1996) e também pelo estudo da OECD: a inclusão nas estruturas educativas a nível da escolaridade obrigatória tem vindo a desenvolver-se, na maioria dos países europeus há mais de duas décadas e um número cada vez maior de alunos com NEE frequenta o ensino regular. A inclusão no ensino regular a nível do ensino básico conduz à expectativa – por parte dos estudantes, das suas famílias e dos profissionais de educação que com eles trabalharam – de que o acesso ao ensino superior deveria resultar de uma progressão natural para alguns estudantes.

Embora as expectativas sobre o acesso ao ensino superior tenham aumentado, as oportunidades de acesso dos jovens com NEE que frequentaram ambientes inclusivos nos ensinos básico e secundário nem sempre as acompanharam.

O estudo Fedora/HELIOS que analisou as oportunidades dadas aos alunos com NEE (Van Acker, 1996) realçou a disparidade existente nos diferentes países europeus quanto aos serviços oferecidos aos alunos com NEE como um obstáculo à realização das expectativas dos jovens quanto ao acesso ao ensino superior.

O trabalho do Grupo 13, HELIOS, e o estudo da OCDE 2003 são dois exemplos claros de uma análise das questões relacionadas



com o ensino superior e as incapacidades. Este capítulo não é tão aprofundado nem tão pormenorizado como esses estudos, mas a intenção é complementar as descobertas anteriores com informação actualizada sobre um conjunto de áreas-chave, as quais serão apresentadas na secção seguinte.

2.3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – QUESTÕES-CHAVE

Para a organização deste capítulo houve a preocupação de recolher, em cada país, informação sobre dois tipos de acesso:

- Acesso ao ensino superior ou oportunidades de conseguir uma entrada em Instituições de Ensino Superior;
- Acesso dentro do ensino superior ou apoio à participação plena em tudo o que se refere aos estudos durante a frequência do ensino superior.

Para considerar estes dois aspectos é necessária informação a dois níveis:

- *Nacional*: legislação e política de definição de prerrogativas das pessoas com incapacidades e das estruturas e/ou organizações que as apoiam;
- *Institucional*: serviços e apoios em cada uma das Instituições de ensino superior, disponíveis para os estudantes com NEE.

O conhecimento destes diferentes aspectos do acesso tem por objectivo facultar uma visão geral sobre os tipos de estruturas de apoio para estudantes com NEE, disponíveis nos países, que lhes permitam participar no ensino superior. A informação dos países pode ser agrupada em três áreas:

1. Prerrogativas do acesso e apoio no ensino superior;
2. Apoio a nível nacional para os alunos com NEE;
3. Apoio a nível da Instituição de Ensino Superior.

A informação recolhida para este capítulo faculta uma análise descritiva da situação actual nos países participantes. A informação é indicativa das possibilidades existentes nestes países; todos os países referiram que estão em curso desenvolvimentos neste campo



e que a legislação, as prerrogativas e diferentes formas de apoio não são estáticas.

Um propósito deste capítulo é realçar as possíveis tendências no acesso ao ensino superior de estudantes com NEE. Estas são apresentadas em forma de breve análise relativamente a cada uma das três áreas acima sublinhadas, tendo, também, em consideração as barreiras com que os estudantes com NEE se confrontam no ensino superior. Esta informação é tida em consideração na última secção do capítulo.

2.3.1 Elegibilidade para acesso e apoio no ensino superior

Todos os países referiram existir alguma legislação que protege os direitos dos alunos com NEE no acesso ao ensino superior e durante a sua frequência. A legislação que refere a elegibilidade é apresentada de diferentes formas.

Legislação Geral sobre Incapacidade

Esta legislação abrange todos os serviços públicos, organizações, etc. e garante o direito ao acesso a serviços. Em alguns países – por exemplo, Islândia – é aplicada a legislação internacional como as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Incapacidades. Outros países têm legislação nacional que abrange todos os aspectos dos serviços públicos. Em Malta, na Roménia e na Suíça, o apoio aos estudantes com NEE é coberto por esta legislação.

Os países podem ter mais do que uma lei ou regulamentação sobre igualdade de oportunidades. É o caso da Alemanha onde existe um conjunto de leis antidiscriminação, mas, relativamente ao ensino superior, o estudante é responsável pela identificação dos serviços de que necessita tendo em conta os direitos que tem enquanto pessoa com uma incapacidade. A lei que define a base para todos os 16 Estados Federais (Länder) determina que todas as instituições de ensino superior têm que fazer face às necessidades individuais dos alunos com NEE, de forma a que estes não fiquem em situação de desvantagem nos seus estudos e que tenham a oportunidade de utilizar uma Instituição de Ensino Superior – se possível, sem



dependem da ajuda de outros. Além disso, esta lei determina que devem ser feitas modificações na regulamentação dos estudos e dos exames, de acordo com as necessidades dos estudantes com NEE.

Presentemente existe um debate sobre a reforma do sistema Federal da Alemanha. Consequentemente a lei pode vir a ser revogada o que significa que aos 16 Länder – que são responsáveis pela definição das políticas – serão atribuídos mais direitos, do que resultará que os estudantes se passarão a confrontar com diferentes regulamentações, o que dificultará uma igualdade de direitos, especialmente quando vão estudar para outro local e se mudam de um Land para outro.

Legislação Geral sobre Incapacidades com Pontos Específicos sobre o Ensino Superior

Esta é evidente no RU onde a Parte 4 (Educação) do Disability Discrimination Act torna ilegal para os profissionais da educação e da formação e para outros serviços afins discriminar pessoas com incapacidades. Existem, essencialmente, três elementos nesta legislação: uma definição abrangente de incapacidade; um resumo dos deveres gerais das organizações para promover a igualdade e deveres específicos das Instituições de Ensino Superior.

Em França, a nova lei de Fevereiro de 2005 garante os direitos das pessoas com incapacidades, mas existem Decretos Regulamentadores para a sua aplicação no ensino superior, por exemplo o Decreto de Dezembro de 2005, que abrange regulamentação sobre os exames (outros decretos se seguirão).


A Itália tem uma lei semelhante (Nº 104 de 1992) que garante os direitos das pessoas com NEE e que contém pontos específicos sobre o ensino superior. Estabelece, particularmente, que as Universidades têm de nomear um Delegado do Reitor que faça a gestão de todos os assuntos relacionados com as Incapacidades (estudantes, pessoal docente e administrativo, barreiras arquitectónicas, condições especiais de exames, etc.) recrute intérpretes de língua gestual, e crie serviços de tutoria especializada para os estudantes com NEE.

Legislação Específica para o Ensino Superior

Esta legislação pode apresentar diferentes formas. Em alguns países, *a legislação determina que as Instituições de Ensino Superior podem admitir, anualmente, uma determinada percentagem de estudantes com NEE. É por exemplo o caso da Grécia e da Espanha onde a percentagem é de 3% ou acima. Em Portugal 2% das vagas são “destinadas” a estudantes com NEE que preencham os requisitos académicos de acesso ao ensino superior, embora não seja obrigatório admitir 2% de estudantes com NEE em cada curso. De acordo com o orçamento anual do Governo Sueco, as Instituições de Ensino Superior são obrigadas a reservar 0,3% do seu orçamento para a educação básica, para financiar apoio especial (compensatório) aos estudantes com NEE.*

Em Espanha, os estudantes com NEE têm acesso ao ensino superior nas mesmas condições dos restantes alunos. É este, também, o caso da Itália: em caso de exame de admissão, os estudantes com incapacidades severas têm direito a tempo extra (acima de 50%) e a utilizar ajudas técnicas. Os estudantes com NEE têm isenção de propinas (dependendo do grau da incapacidade: isenção total entre 66 e 100%) e têm avaliações específicas das suas carreiras sempre que solicitam bolsas de estudo às Universidades. Na Grécia os estudantes com NEE são admitidos nas Instituições de Ensino Superior a não ser que existam requisitos especiais definidos pelo Departamento de Educação. É o caso dos estudantes cegos que não são aceites em medicina.

Existe também legislação específica que *possibilita garantias adicionais e apoio financeiro para estudantes com NEE. É o caso, por exemplo, da Estónia, da Polónia e de Portugal. Na Alemanha, de acordo com a Lei Federal de Educação e de Assistência, os estudantes com NEE podem receber apoio financeiro extra para as suas despesas “normais” sempre que tenham de estudar por um período de tempo superior ao dos estudantes sem incapacidades. Para as despesas relacionadas com a incapacidade, os estudantes com NEE podem pedir apoio especial via SGB II e SGB XII – duas das doze “novas leis que entraram em vigor em 2005 nas quais está codificada a assistência social em diferentes campos.”*



Esta legislação pode, também, contribuir para a definição de prerrogativas que subsistem, por exemplo, procedimentos alternativos ou isenção de exames. É o caso da Áustria, Chile, Hungria, e Itália. Um exemplo claro desta legislação é evidente na comunidade Flamengo da Bélgica onde o Artigo 11.6 do Decreto encoraja as Instituições de Ensino Superior a implementar uma política: *... para assegurar a acessibilidade na educação superior – material e imaterialmente - de estudantes com incapacidade ou com problemas crónicos e de estudantes oriundos de uma franja da população que pode ser objectivamente delimitada, e que apresenta um menor grau de participação no ensino superior do que outros segmentos da população ...*

Este artigo determina que cada Instituição de Ensino Superior deve ter regulamentações sobre a educação e sobre os exames, contudo, na prática, as instituições têm liberdade na implementação de medidas específicas,

Um Conjunto de Leis Gerais e Específicas que Influenciam as Prerrogativas a nível do Ensino Superior

A Holanda, a Noruega, a Espanha e a Suécia referem um conjunto de leis gerais e de regulamentações que protegem e abrangem as pessoas com incapacidades no ensino superior. Contudo, complementarmente, existem na Holanda, regulamentações específicas que abrangem os recursos e medidas no ensino superior e apoiam, por exemplo, com base na lei sobre igualdade de tratamento, estudantes com incapacidades e com doenças crónicas, e Instituições de Ensino Superior que oferecem uma educação acessível a todos os estudantes com NEE. Na Suécia, a Lei sobre Igualdade de Tratamento de Estudantes Universitários (2001: 1286) pretende promover no sector do ensino superior direitos iguais para os estudantes e combater a discriminação baseada no género, grupo étnico, religião, orientação sexual ou incapacidade. Na Noruega, a Lei para as Universidades contém os princípios fundamentais de acessibilidade de carácter universal.

Em Espanha, a Constituição tem artigos sobre os direitos das pessoas com incapacidades, bem como uma lei específica sobre integração das pessoas com incapacidades. Outros pontos da




legislação geral contém elementos específicos que se referem ao ensino superior: a Lei para as Universidades é uma lei orgânica que contém um artigo específico dedicado à igualdade de oportunidades para alunos com NEE. Finalmente, outra legislação específica confere a possibilidade de obter apoio financeiro adicional para responder a necessidades especiais.

Acima de tudo, parece existir um movimento contínuo no sentido do desenvolvimento da legislação – tanto na legislação relativa às incapacidades em geral, como no que respeita ao ensino superior, incluindo as respectivas regulamentações específicas. Pode observar-se que as mudanças na legislação de alguns países prosseguem dois objectivos interrelacionados: incrementar os direitos e prerrogativas individuais em concertação com as responsabilidades das Instituições de Ensino Superior. Em alguns países, a resposta das Instituições de Ensino Superior às alterações na legislação deu origem ao desenvolvimento positivo de ambientes de estudo mais acessíveis, a todos os níveis (Hurst, 2006).

Mudanças nas perspectivas sobre a incapacidade constituem um impulso para a mudança, como é o caso do aumento das expectativas de diferentes caminhos para os estudantes que beneficiaram de medidas inclusivas durante a escolaridade obrigatória. Contudo, dois comentários feitos pelos países indicam ainda outros factores que conduzem a mudanças na legislação.

O primeiro, da comunidade flamenga da Bélgica, relacionado com a influência das declarações da União Europeia, as quais conduziram a mudanças fundamentais no ensino superior em geral. Existe actualmente, por exemplo, uma regulamentação que permite aos estudantes inscreverem-se no ensino superior, com base em diferentes qualificações: diplomas, créditos, exames, etc. em resposta às necessidades dos estudantes com NEE.

O segundo exemplo relaciona-se com um litígio instaurado por um estudante com NEE contra a sua Instituição de Ensino Superior de forma a receber o apoio necessário ao acesso aos estudos nas mesmas condições de igualdade que os restantes alunos. Enquanto que o litígio como meio de garantir o apoio educacional, é um fenómeno crescente em alguns países durante a escolaridade



obrigatória, o mesmo não se verifica no sector do ensino superior, mas poderá ter um impacto importante na legislação num futuro próximo.

2.3.2 Serviços de apoio a nível nacional

A nível nacional os serviços de apoio ou as organizações que prestam apoio e aconselhamento aos estudantes com NEE, existem nos países sob diferentes formas. Na comunidade flamenga da Bélgica, 'VEHHO' (Centro Flamengo de Especialistas em Incapacidades, a nível do Ensino Superior) e na Holanda os 'handicap+studie' oferecem apoios específicos altamente especializados, tanto aos estudantes com NEE como à equipa de profissionais das Instituições de Ensino Superior.

Da mesma forma, o 'SKILL' (Gabinete Nacional para Alunos com Incapacidades) no Reino Unido e o 'DSW' (Deutsches Studentenwerk) na Alemanha disponibilizam orientação e aconselhamento especializado. Os grupos-alvo do centro de aconselhamento DSW são os candidatos ao ensino superior, os estudantes e ainda os profissionais das instituições de ensino superior e organizações de serviços locais de estudantes, especialmente, os coordenadores de apoio às incapacidades. O DSW constitui, igualmente, uma plataforma para organizações, instituições e grupos de auto-ajuda na área da educação e da incapacidade que tem como objectivo trocar ideias e desenvolver novos projectos.

Tanto a Itália como a França têm estruturas nacionais – respectivamente, a Conferência Nacional de Delegados (de Reitores) para as Incapacidades e a unidade coordenadora com o Ministério da Educação Nacional – que supervisionam e fazem recomendações sobre o trabalho de apoio a realizar a nível institucional. Na comunidade Francesa da Bélgica o 'AWIPH' (*Walloon Agência para a integração das Pessoas com Incapacidades*) oferece apoio através do pagamento de algumas despesas adicionais efectivadas pelos estudantes com NEE.

A Islândia, Portugal e a Suécia têm mais serviços gerais a nível nacional, com financiamento público, que informam os estudantes



acerca da legislação, direitos e apoios disponíveis. Na Suécia existem, também, vários serviços públicos com responsabilidades específicas nesta área, como por exemplo o 'SISUS' (Agência Nacional para o Apoio à Educação Especial) que faculta determinados serviços na área da assistência pessoal.

Na Hungria, na Noruega, na Polónia, na Roménia e em Espanha existem organizações nacionais ou ONGs que oferecem apoio e aconselhamento aos estudantes com NEE no ensino superior. Na Noruega as duas principais organizações para pessoas com incapacidades, têm políticas específicas que abrangem o ensino superior e na Polónia, o *Conselho Polaco para os Estudantes com Incapacidades* trabalha em cooperação com a Associação de Estudantes da Polónia.

Na Suíça, embora não haja uma organização nacional que faculte apoio e aconselhamento aos alunos com NEE ou aos profissionais nas instituições de ensino superior, existe um serviço de apoio que envolve três universidades (Universidade de Zurique, Universidade de Basel e Universidade Técnica de Zurique).

As organizações a nível nacional prestam vários serviços ligados à informação especializada e ao aconselhamento. Na maioria dos casos os serviços são direccionados para os próprios estudantes com NEE, mas, noutros, a informação é também prestada às instituições de ensino superior e, especialmente, aos professores que trabalham com os alunos com NEE.

Contudo, existem outras tarefas a nível nacional em que os serviços se envolvem em graus diferentes:

- Sensibilização para os direitos e prerrogativas dos alunos com NEE;
- A coordenação das diferentes fontes de informação disponíveis para alunos com NEE e das instituições de ensino superior para assegurar o rigor e a acessibilidade;
- Trabalho em rede dos profissionais de apoio que trabalham a nível institucional;
- Constituição de um forum onde diferentes grupos de interesses se possam reunir e trocar informações sobre questões relativas



ao acesso e à frequência do ensino superior de estudantes com NEE.

Uma questão-chave em debate em vários países é, não propriamente quem pode preencher as funções e tarefas, mas a melhor forma de as coordenar de modo a responder, o melhor possível, aos vários pedidos de apoio dos estudantes com NEE, individualmente, no ensino superior.

2.3.3 Apoio Institucional a Nível do Ensino Superior

Uma reflexão sobre o possível apoio a estudantes com NEE a nível institucional, requer não só uma descrição dos tipos possíveis de apoio a estudantes com NEE (ver últimas secções) mas também uma indicação sobre as políticas institucionais de apoio e sobre a forma como se encontra organizado.

Declarações ou Planos de Acção para Estudantes com NEE

As instituições de ensino superior da Europa estão a explicitar e a publicitar, cada vez mais (por exemplo através de websites e prospectos), declarações e/ou planos de acção de apoio aos estudantes com NEE. Essas declarações são realçadas pela OCDE (2003) como um meio crucial de sensibilizar e de dar a conhecer, com transparência, o apoio disponível nas instituições de ensino superior. Isto é obrigatório na Suécia e na Noruega e neste país existe, também, uma especificação relativamente a estas declarações no sentido de que devem ser regularmente actualizadas para reflectirem as mudanças observadas nas necessidades e nos recursos.

Em França, na Hungria, na Islândia, na Itália e no Reino Unido, embora não sendo obrigatório, é usual as instituições de ensino superior terem planos de acção ou declarações. Na Hungria, como regra, é obrigatório que cada instituição defina as suas próprias regulamentações para os estudantes com NEE, regulando os tipos de assistência técnica e pessoal prestada pelas instituições (de acordo com a ordem do Ministério da Educação (29/2002 OM (V.17))).



Em Chipre e em Espanha, em algumas instituições de ensino superior existem declarações semelhantes, enquanto que em Portugal, numa observação feita a 349 websites de instituições de ensino superior, apenas 3 apresentavam declarações claras sobre o apoio às NEE.

Tais declarações não são usuais na República Checa – embora algumas, por exemplo Brno, as tenha – visto que o apoio é negociado a nível individual do estudante. Na República Checa, o acordo para o apoio deve ser especificado no plano educativo individual para cada estudante com NEE.

Na Alemanha as declarações e os Planos de Acção para estudantes com NEE não são usuais nas próprias instituições de ensino superior, mas a nível nacional tais existem: a Conferência Permanente de Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais dos Länder (KMK) fez recomendações para um código de práticas em 1982 e uma recomendação semelhante foi feita pela Conferência Alemã de Reitores, em 1986.

Existe um movimento tanto a nível nacional como institucional para encorajar as instituições de ensino superior a fazerem declarações públicas sobre o apoio que oferecem aos estudantes com NEE. Na Holanda, presentemente, algumas instituições de ensino superior têm já planos de acção, mas em resultado da nova legislação, nos três próximos anos, todas as instituições os têm de desenvolver. Quer a Polónia quer a Suíça têm instituições de ensino superior – a Universidade de Jagiellonian e a Universidade de Zurich, respectivamente – a trabalhar em forma de projecto, no desenvolvimento de tais declarações.

Serviços de Apoio, Gabinetes, Equipas ou Pessoas que Prestam Apoio a Estudantes com NEE

O apoio nas instituições de ensino superior pode ser organizado de diferentes maneiras em termos de serviços, equipas e mesmo pessoas que prestam apoio às incapacidades através de profissionais com diferentes formações. Contudo, descrever a variedade de possíveis serviços disponíveis a nível institucional é extremamente difícil. A situação na Alemanha é um exemplo típico



do que existe num determinado número de países – não existem padrões institucionais para a prestação de serviços ou apoio e, por isso, o acesso ao apoio é feito numa base institucional.

Da mesma forma, na comunidade flamenga da Bélgica e na Roménia, as instituições de ensino superior têm uma grande autonomia quanto à forma de integrar o apoio às NEE nas suas políticas gerais e, por conseguinte, para a subsequente implementação de serviços para estudantes com NEE.

Embora todos os países tenham diferentes formas de organizar o apoio, são visíveis três formas principais de organização:

- Pessoa de contacto e coordenadora responsável para as questões relacionadas com o apoio e o aconselhamento;
- Equipa de apoio, departamento ou gabinete;
- Serviço multidisciplinar com equipas de tutores e de conselheiros com diferentes formações.

Os países que se seguem têm, usualmente, nas instituições de ensino superior, uma chamada pessoa de contacto e coordenadora de apoio às NEE como um nível mínimo de apoio: Áustria, Chipre República Checa, Comunidade Flamenga da Bélgica, França, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Holanda, Noruega e Suécia.

Dada a sua área reduzida, o Liechtenstein tem um sector de ensino superior bastante restrito e, por isso as instituições de ensino superior não têm serviços de apoio enquanto tal, mas oferecem um apoio e aconselhamento individualizados.

Na Alemanha, quase cada instituição de ensino superior e organização local de apoio ao estudante tem uma chamada pessoa de contacto e coordenadora das NEE. Na Noruega, a lei exige uma pessoa de contacto, sendo a implementação de equipas de apoio uma norma em desenvolvimento.

Na Dinamarca, na Estónia, na Finlândia, na Polónia, em Portugal, na Roménia e na Suíça, algumas instituições de ensino superior, mas não todas, têm uma pessoa de contacto e coordenadora do apoio às NEE prestando um nível mínimo de apoio. Em alguns países - Áustria, Comunidade Flamenga da Bélgica, Itália, Holanda, Noruega,



Espanha e Suécia – é usual, na maior parte as universidades, existir um departamento ou gabinete com uma equipa multidisciplinar que presta apoio e aconselhamento aos alunos com NEE.

Uma vez que o número de estudantes com diferentes tipos de NEE está a crescer, cada vez mais, nas instituições de ensino superior, é também crescente a necessidade de organizar uma equipa de apoio e de expandir a variedade de serviços disponíveis. Na Holanda, o movimento vai no sentido de as instituições de ensino superior desenvolverem as suas equipas de apoio numa perspectiva de serviços multidisciplinares. Contudo, alguns países realçam os factores que obstaculizam esta tendência positiva.

Um desses factores é a forma como as ajudas, os serviços e o apoio pessoal são financiados. Na Alemanha existem serviços especiais em algumas instituições de ensino superior, contudo, esta não é a norma, uma vez que o sistema de apoio aos estudantes assenta num financiamento individual destinado a pagar os serviços necessários que os estudantes têm que organizar por si próprios.

Na Áustria, as instituições de ensino superior não são responsáveis pela prestação ou financiamento de serviços de apoio especializados. Da mesma forma, a complexidade do financiamento para os estudantes finlandeses com NEE é um problema tanto para os estudantes como para as instituições de ensino superior. A complexidade em termos de financiamento e de serviços é um problema mas o mais complicado factor é realçado pela comunidade Flamenga da Bélgica que sugere que, a fonte de financiamento e respectiva designação – i.e. saúde, serviços sociais – podem ter um impacto na forma como o recurso pode ser utilizado num contexto “educacional”. Especificamente, os profissionais ligados a serviços sociais não podem ter mandato para apoiar os alunos nas salas de aula. As questões relacionadas com a efectiva colaboração de serviços também se multiplicam com o aumento da disponibilidade e da complexidade profissional do apoio oferecido aos estudantes com um leque mais alargado de necessidades.

O Enfoque dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior

Os tipos de apoio oferecidos aos estudantes com NEE dependem, obviamente, das necessidades. Contudo, é possível identificar diferentes categorias de apoio mais usualmente disponibilizadas aos estudantes.

Tipo de Apoio	Usual em ...
Apoio académico	Chipre**, República Checa, comunidade Flamenga da Bélgica, França, Alemanha, Hungria, Islândia, Itália, Malta, Holanda*, Noruega, Polónia, Espanha, Suécia, (medidas compensatórias), Suíça (apenas a Universidade de Zurique)
Fornecimento de materiais especializados de apoio	Chipre**, República Checa, comunidade Flamenga da Bélgica, França, Alemanha, Hungria, Islândia, Itália, Malta, Holanda*, Noruega, Polónia, Espanha
Acomodação/Alojamento	Chipre**, comunidade Flamenga da Bélgica, França, Alemanha, Hungria, Islândia, Itália (não em todas as Instituições de Ensino Superior), Holanda*, Noruega, Polónia, Espanha
Serviços de Saúde	Comunidade Flamenga da Bélgica, França, Hungria*, Islândia (apenas serviços de saúde mental), Itália (não em todas as Instituições de Ensino Superior), Holanda*, Noruega, Portugal*
Financiamento	Comunidade Flamenga da Bélgica, França, Hungria*, Itália, Holanda*, Noruega*, Portugal*, Espanha (relativamente a impostos), Suíça (apenas Universidade de Zurique)
Orientação e Aconselhamento	República Checa, Comunidade Flamenga da Bélgica, França (algumas vezes via associações de especialistas), Alemanha, Hungria (algumas vezes via associações de especialistas), Islândia, Itália (não em todas as Instituições de Ensino Superior), Malta, Holanda*, Noruega, Portugal*, Espanha, Suécia, Suíça (apenas Universidade de Zurique)

* Como elementos dos serviços gerais oferecidos a todos os estudantes

** Oferecidos pelos Serviços Académicos e pelos Serviços de Segurança Social nas Universidades do Chipre. As Instituições Privadas de Educação Terciária, através dos seus serviços de Segurança Social, também oferecem apoio e assistência similares para estudantes com NEE.




Este quadro deve ser entendido como *indicativo dos apoios possíveis nos países* – a informação da maioria dos países mostra que nem todas as instituições de ensino superior disponibilizam, todos os serviços ou tipos de apoio em simultâneo. Por exemplo, na República Checa, algumas instituições de ensino superior, como a Universidade de Brno, dispõe de um coordenador e de um conjunto de quase todos os tipos de apoio acima descritos. Contudo esta não é a norma em todas as instituições de ensino superior na República Checa.

Existem outras formas de apoio também disponíveis em outros países: Áustria e Portugal oferecem formação em mobilidade; Chipre oferece assistência através do acesso aos recursos da universidade; a comunidade flamenga da Bélgica oferece, por vezes, actividades desportivas especializadas; a Hungria e a Espanha oferecem assistentes pessoais; a Itália disponibiliza apoio para formação em tecnologias de informação; a Noruega e a Suíça oferecem mediação e representação do estudante junto, por exemplo, do sistema público de Segurança Social; a Polónia disponibiliza, por vezes, transportes especializados. Finalmente, a Suécia declarou que o maior enfoque do apoio necessário era a criação de condições justas para os estudantes, relacionadas com o currículo e os programas.

O apoio aos professores surgiu também como uma forma indirecta de apoiar os estudantes com NEE, por parte da Suíça e da Suécia que sugeriram que a criação de um ambiente universitário acessível era uma outra forma de apoio. Tal ambiente requer a colaboração e o envolvimento de outros profissionais da universidade – professores, bibliotecários, pessoal administrativo e de apoio, etc. – e, também, os profissionais que apoiam directamente os estudantes com NEE têm que ter um conjunto de competências profissionais e pessoais que lhes permita trabalhar e, muitas vezes, coordenar as equipas interdisciplinares.

Apesar da variedade de serviços oferecidos, a Hungria coloca uma questão que é, provavelmente comum a muitos países, se não a todos. Uma recente sondagem a estudantes com NEE na Hungria mostrou que a maioria era, na prática, financeira e pessoalmente apoiada pelas suas famílias. Complementarmente, estes estudantes tinham uma designada “rede informal, não paga” de colegas que os



ajudavam, por exemplo, fotocopiando material, lendo em voz alta, etc. Estes meios informais de apoio são inestimáveis e com base da informação experiencial supõe-se que são extremamente necessários para os estudantes com NEE na maioria dos países.

2.4 BARREIRAS AO ACESSO E À FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

O estudo levado a cabo pela OCDE em 2003 abrangeu cinco países (bem como uma revisão da literatura de pesquisas realizadas em outros países europeus) e identificou os seguintes factores que constituem barreiras para os estudantes com NEE:

- Financiamento, especialmente falta de coerência nos modelos e fontes de financiamento;
- Atitudes face às NEE e à incapacidade a nível dos decisores e dos profissionais das instituições de ensino superior;
- Falta de parceria e de cooperação entre as instituições de ensino superior e outros sectores da educação, especialmente do sector secundário;
- Falta de flexibilidade na prestação de formas alternativas e diferenciadas de aprendizagem para muitos estudantes;
- Acessibilidade física aos edifícios; descoordenação entre os objectivos e conteúdos dos programas e as necessidades individuais;
- Falta de compreensão de que as NEE são o resultado de uma interacção entre as dificuldades do estudante e o ambiente em que se encontra;
- Falta de informação fidedigna em que a investigação e as recomendações se possam basear.

De um modo ou de outro, todas estas questões foram realçadas pelos países participantes que contribuíram para este capítulo. Também foram as mesmas questões levantadas por um grupo de estudantes com NEE que participou na Audição no Parlamento Europeu organizado pela Agência, evento realizado no Ano Europeu das Pessoas com Incapacidades (2003). Estas questões são abaixo apresentadas com a informação recolhida nos países bem como com as declarações dos jovens que participaram na Audição no Parlamento.



As questões estão agrupadas em cinco factores-chave: barreiras físicas, acesso à informação, acesso ao apoio, atitudes e, finalmente, as prerrogativas.

2.4.1 Barreiras Físicas

A questão do acesso a locais de ensino escolhidos foi realçada por uma delegação da Holanda durante a Audição no Parlamento Europeu: *... Alguns de nós não podem estudar o que querem, onde querem e aquilo para que têm capacidades, muitas vezes porque os edifícios não são acessíveis ...*

Os problemas associados a um adequado acesso físico aos edifícios foram realçados como um factor-chave na Estónia, Hungria, Itália, Portugal e Espanha. A Estónia enfatizou uma situação que pode acontecer em muitos países – os edifícios novos obedecem às normas orientadoras sobre acessibilidade, mas as instituições de ensino superior “antigas, históricas” não foram adaptadas. O acesso ao ensino superior, em termos de deslocação, devido a uma infraestrutura acessível, também pode ser um factor (Hungria).

Contudo, o acesso físico às instituições de ensino superior parece ser uma área em que estão a ser feitos importantes progressos, possivelmente, devido ao incremento de políticas anti-discriminatórias em países que intencionalmente promovem a acessibilidade em todos os serviços públicos. Embora, em alguns aspectos, ainda persistam problemas, o acesso físico aos edifícios das instituições de ensino superior não constituiu a principal barreira ao acesso ao ensino superior para alguns estudantes – existem outros factores que constituem maiores dificuldades.

2.4.2 Acesso à Informação

A rede de parceiros do projecto HEAG, no seu relatório de avaliação (2002), realçou que é requerida uma maior atenção à disponibilização da informação nas seguintes áreas: informação dirigida a estudantes com NEE, informação a estudantes com NEE sobre os estudantes e o apoio de que necessitam.



A questão do correcto tipo de informação disponível para os estudantes é sumariada por um delegado da Audição no Parlamento Europeu: ... *É muito difícil conhecer o que é possível e o que está disponível – que ajudas técnicas e que apoios são disponibilizados para os estudantes com incapacidade e como os conseguir...* (Holanda).

Os profissionais de apoio e de aconselhamento aos estudantes com NEE podem necessitar de conhecer o que é possível e qual apoio disponibilizado durante o curso (França). Podem ainda ser necessários diferentes tipos de informação caso os estudantes sejam acompanhados de modo a fazerem as escolhas e tomarem as decisões correctas quanto ao seu futuro educacional.

A informação dirigida à equipa de profissionais de apoio, a maior parte das vezes, focaliza a informação sobre os estudantes e sobre o apoio de que podem necessitar. A falta de disponibilização de tal informação foi levantada pela Hungria, Noruega Roménia e Suíça. A informação sobre o número de estudantes com NEE pode estar indisponível por razões várias. Contudo, todos estes países referiram a falta de investigação exaustiva que possa conduzir a prática sobre o apoio aos alunos com NEE. Alguns países referem estar actualmente a iniciar a investigação a nível nacional (a Holanda é um exemplo), mas para além disso, é sugerida a necessidade de uma maior investigação, com carácter sistemático.

Um outro ponto diz respeito à cobertura dos estudos que têm em atenção os desenvolvimentos nos apoios no ensino superior de um modo geral. Estudos como Eurydice Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05 (2005) e OECD/UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE consideram relevantes e importantes os aspectos do ensino superior relacionados com todos os estudantes incluindo os que apresentam NEE. Contudo, a consideração específica de alunos com NEE é extremamente rara e, neste sentido, embora os resultados e recomendações possam ser aplicados, este facto não é tornado explícito e os aspectos específicos e relevantes do ensino superior não são realçados.



2.4.3 Acesso ao Apoio

Num estudo recente da Rede Adaptech Research (2004) nos EUA, que procurou conhecer os obstáculos e os aspectos facilitadores da escolaridade pós-obrigatória e no ensino superior, estudantes com NEE foram questionados sobre o que facilitava e dificultava os seus estudos. Embora os estudantes com incapacidades indicassem que o apoio focalizado nas suas NEE fosse um importante factor, a maioria desses estudantes mencionou os mesmos facilitadores que os seus pares sem incapacidades. Da mesma forma, embora os estudantes com e sem NEE partilhassem a maioria dos mesmos obstáculos, a principal diferença foi a de que os estudantes com NEE referiram que os factores relacionadas com as incapacidades – como a saúde – constituíam o maior obstáculo.

O apoio especializado a estudantes reveste muitas formas. Acessibilidade física e informação são, em si, meios de apoio. Contudo, a maioria dos países indicou que o acesso a uma intervenção educacional especializada, as ajudas técnicas, o aconselhamento e a orientação eram essenciais para a maioria dos estudantes com NEE. A República Checa, a Estónia, a Hungria, a Holanda e Portugal realçaram a importância da disponibilização do apoio educacional especializado – tanto a nível dos serviços nacionais como ao das instituições – como sendo crucial para que os estudantes com NEE participem, com sucesso, no ensino superior. O acesso a profissionais especializados e a professores com formação especial, foi, igualmente enfatizado por uma delegação ao Parlamento Europeu: ... *É muito importante termos professores profissionalizados e pessoal de apoio. Eles precisam de uma boa formação* (Finlândia).

Em complemento do apoio e aconselhamento nos domínios e serviços de saúde, constituem formas concretas de apoio educacional requeridas pelos estudantes em diferentes momentos das suas carreiras no ensino superior: o acesso a especialistas e/ou a materiais de ensino adaptados (Holanda e Portugal), as adaptações curriculares (Estónia), as modificações nos exames (Hungria) e o aconselhamento vocacional (Estónia). O acesso a materiais de estudo especializados e/ou adaptados constituiu uma área em que muito trabalho tem que ser feito. Contudo o acesso a



adaptações – por exemplo, as tarefas modificadas para compensar uma necessidade especial – nem sempre se encontra tão divulgado (Polónia, UK). A República Checa salientou a importância das Instituições de Ensino Superior desenvolverem parcerias com organizações/ONGs que ofereçam serviços especializados, se se pretender disponibilizar um apoio alargado aos estudantes que apresentem diferentes formas de NEE, através de cada Instituição de Ensino Superior.

Um aspecto do apoio potencialmente importante diz respeito ao aconselhamento especializado aos estudantes com NEE (Estónia e Portugal são exemplo de países que o realçaram). O trabalho de Heiman e Kariv (2004) sugere que os estudantes com NEE experienciam mais altos níveis de trabalho e do stress social que lhe está associado e, por isso, requerem maior apoio do que os que não apresentam NEE. Informação experiencial recolhida no âmbito do projecto HEAG bem como comentários de países participantes na presente sondagem (República Checa), sugerem o seguinte: os aspectos culturais e sociais do estudar no ensino superior são tão importantes para uma experiência bem sucedida como os aspectos do apoio ao estudante.

Finalmente, é fácil negligenciar as potenciais barreiras à aprendizagem intrínsecas às próprias situações de ensino e aprendizagem. As matérias de estudo, a forma esperada de interacção em grupo/pares, os métodos de estudo bem como os utilizados no ensino – todos constituem, potencialmente, barreiras para os estudantes com NEE. Um aspecto do apoio em desenvolvimento, em foco nos países, é precisamente o de olhar para a situação das barreiras na aprendizagem. O enfoque do apoio que pretende remover estas barreiras implica, assim, a necessidade de ter em atenção dois aspectos importantes: apoio directo aos estudantes de forma a saberem lidar com as várias estratégias, bem como aconselhamento e estratégias direccionadas para os professores sobre como reduzir estas barreiras no seu processo de ensino.




2.4.4 Atitudes

Os problemas associados às atitudes dos estudantes com NEE e em relação a esses mesmos estudantes, foram referidos por países como constituindo muitos dos obstáculos, senão mais obstáculos do que o próprio acesso físico ou a falta de apoio, o que pode ser sumariado por um comentário da Alemanha: ... *as barreiras mais complicadas estão nas cabeças!*

As percepções e as atitudes negativas com consequências directas no sucesso dos alunos podem estar tanto no ensino como nos profissionais que trabalham nas instituições de ensino superior. Contudo, as atitudes dos dirigentes líderes institucionais têm geralmente um impacto mais directo. Uma declaração da Suíça exemplifica muitos dos comentários: ... *existem “barreiras na cabeça” das pessoas com funções de decisão. Dizem, por certo, que os estudantes com incapacidades têm o mesmo direito a estudar que os outros, mas [eles] não se apercebem que estudar para estes estudantes é uma forma de participação activa, e em igualdade de circunstâncias, que apenas é possível através da eliminação das barreiras técnicas e arquitectónicas. Este passo de dar às pessoas com incapacidades iguais direitos ... tratando-as como iguais é, por vezes, mais complicado do que deveria ser ...*

Muitos países lembraram que a legislação, só por si, não mudará as atitudes e que é necessário sensibilizar e dar exemplos de práticas positivas como ponto de partida para mudar a cultura das instituições de ensino superior. Johnston (2003) citado por Hurst (2006) refere muito claramente que: ... *a lei não pode garantir o que a cultura não pode dar.*

As atitudes face a estudantes com NEE podem conduzir a uma forma de isolamento social o que, para eles próprios constitui uma barreira difícil de ultrapassar. Na Islândia, um projecto de investigação baseado em entrevistas aprofundadas com estudantes com NEE, mostrou que todos eles concordaram que a barreira mais difícil com que se confrontavam era o isolamento social e a falta de comunicação com outros estudantes e professores. Estes estudantes referiram mais preocupações com as “relações sociais” do que, por exemplo, com o acesso físico. O aspecto crucial da



adaptação social na inclusão, no ensino superior, foi igualmente realçado num projecto realizado pela *Canadian National Educational Association of Disabled*. O projecto enfatizou a necessidade de as instituições de ensino superior tornarem os aspectos sociais tão acessíveis como os aspectos educacionais para que, de facto, a inclusão ocorra.

2.4.5 Prerrogativas

A avaliação das actividades da rede HEAG concluiu que a principal barreira com que os estudantes com NEE se confrontam no acesso ao Ensino Superior se encontra nos seus direitos a nível de apoio. Esta perspectiva foi apoiada por um jovem delegado que participou na Audição no Parlamento Europeu: ... *Nós acreditamos que as leis que regulamentam a acessibilidade e igualdade de direitos de pessoas com incapacidades são extremamente importantes porque elas serão, muitas vezes, a única motivação que as organizações têm para criarem alguma acessibilidade ou darem às pessoas com incapacidades iguais direitos ...* (Holanda).

Aos níveis Europeu e Nacional, existem políticas e estratégias que atribuem às pessoas com incapacidades direitos aos serviços públicos. Contudo, tal como o estudo da OCDE de 2003 sublinha, a separação entre políticas dirigidas ao ensino superior e os direitos gerais das pessoas com incapacidades leva, ainda, a um fosso em termos dos direitos a serviços e outros apoios actualmente disponíveis nas instituições de ensino superior. Um exemplo específico desta situação é fornecido por Konur (2002) que sugere que no RU parece existir uma abordagem de *laissez-faire* relativamente à existência de serviços de avaliação adaptados a estudantes com NEE, daí resultando a não-existência de direitos estatuidos que assegurem adaptação de avaliações em cada programa.

Da mesma forma, o trabalho de Lazzeretti e Tavoletti (2006) que examinou as recentes mudanças no regimento do ensino superior, em vários países, sugere que poderão surgir algumas implicações no acesso, na medida em que se nota uma crescente mudança no estilo e nas prioridades da política de gestão e de financiamento do ensino superior tanto ao nível central como institucional. Esta



mudança faz com que as instituições de ensino superior definam, cada vez mais, os seus próprios requisitos de acesso e as suas políticas, o que traz implicações para todos os estudantes, incluindo os que apresentam NEE.

A comunidade flamenga da Bélgica apresenta um exemplo concreto sobre de que forma a legislação nos países pode providenciar um enquadramento mais claro da política que estabelece as prerrogativas a atribuir aos estudantes no ensino superior. Na comunidade flamenga da Bélgica, estão a ser aprovadas três propostas de lei: Em primeiro lugar, uma lei federal anti-discriminação será aplicável a todas as organizações públicas (incluindo as instituições de ensino superior); em segundo lugar haverá um novo decreto de financiamento e, embora não seja ainda certo, existe uma vontade política de compensar financeiramente o alargamento da diversidade em termos de apoio aos estudantes, incluindo os que apresentam NEE, se as instituições de ensino superior provarem ter tomado as iniciativas suficientes nesta área. Finalmente, há uma reconhecida necessidade de recolha de dados bem fundamentados sobre este tema e existem sinais políticos no sentido de ser afectada uma verba maior à investigação.

Os três princípios coordenados: a legislação anti-discriminação, políticas de promoção da participação e o apoio à investigação, parecem ser elementos vitais para a implementação e o apoio ao acesso ao ensino superior baseado em prerrogativas e não no acaso (Avaliação HEAG, 2002). Contudo, com uma mudança legislativa tão rápida, em alguns países, não se deve descurar uma avaliação do impacto da legislação.

2.5 POSSÍVEIS CAMINHOS FUTUROS?

Uma das principais recomendações da avaliação do projecto HEAG (2002) refere-se à necessidade da existência de mais informação, aos níveis Europeu e Nacional, sobre as melhores práticas nas políticas e nas provisões de apoio aos estudantes com NEE. A informação dos países deve levar esta sugestão ainda mais longe – não existe apenas a necessidade de partilhar esta informação, mas a de trabalhar na definição de linhas orientadoras que assegurem a existência de determinados níveis mínimos de apoio como uma



prerrogativa.

O trabalho que analisou práticas inclusivas em outros sectores da educação está, de certa forma, mais avançado e melhor organizado do que o do ensino superior e, por isso, algumas mensagens dos outros sectores podem fornecer pistas para o futuro trabalho de investigação no sector do ensino superior. Os principais resultados e recomendações do trabalho relacionado com a educação inclusiva na segunda fase e também os do processo de transição da escola para o trabalho são detalhadamente relatados em outros capítulos desta publicação e os leitores devem consultá-los para obterem mais pormenores. Contudo, alguns pontos-chave em que existe uma potencial sobreposição com o ensino superior serão aqui enfatizados.

A principal descoberta do projecto de educação inclusiva e as práticas eficazes de sala de aula no 2º e 3º ciclos foi que o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) é bom para todos os alunos. O ensino e a aprendizagem cooperativa, os grupos heterogéneos e as formas alternativas de aprendizagem são aspectos específicos das práticas inclusivas de sucesso que precisam de ser analisados, considerados e estudados no sector do ensino superior.

Da mesma forma, as recomendações relativas à falta de dados, às taxas de conclusão, às expectativas e atitudes, à acessibilidade ao local de trabalho, à implementação da legislação existente e – mais importante – ao envolvimento dos próprios jovens na tomada de decisão sobre o seu futuro, já identificado no estudo sobre o processo de transição deveriam ser também analisadas no contexto do sector do ensino superior.

Os ensinamentos proporcionados pelos sectores dos ensinos obrigatório e pós-obrigatório, embora não podendo ser, directamente, generalizados a outros sectores, podem potencialmente conferir uma pista para a promoção de uma participação, com sucesso, dos estudantes com NEE no ensino superior. Uma tendência da educação inclusiva, na escolaridade obrigatória, que actualmente se observa em alguns contextos de ensino superior é a relativa ao papel dos serviços de apoio aos



alunos com NEE e o desvio da atenção dos alunos para o apoio aos professores do ensino regular no apoio a todos os alunos nas suas salas de aulas. Em alguns países, por exemplo RU, especialmente na Escócia (Hurst, 2006), são evidentes projectos específicos que estimulam o pessoal docente a tornar-se mais responsável e a responder mais eficazmente às necessidades dos estudantes com NEE.

A focalização na responsabilização é também um dos resultados do relatório da Transição da Escola para o Emprego. Nele sugere-se que deve ser dada responsabilidade aos jovens para tomarem decisões o que é igualmente aplicável ao sector do ensino superior - aos estudantes com NEE devem ser dadas possibilidades de se tornarem responsáveis e decidirem sobre as próprias situações de aprendizagem.

Os resultados alcançados pelos estudantes com SEN em outros sectores da educação inclusiva apenas podem alcançar o seu total potencial máximo, se existirem oportunidades efectivas de continuação dos seus estudos em contextos inclusivos. Esta sugestão é apoiada pelos comentários de dois jovens delegados na Audição do Parlamento Europeu: *... A Educação é importante para todos, tanto para os que apresentam incapacidades como para os que as não apresentam ...* (Suíça).

... Todos os que vieram aqui e frequentam escolas regulares ou especiais, gostariam de continuar a estudar, de uma ou de outra forma. Se as pessoas estão felizes com os seus empregos, então também estão felizes com as suas vidas e podem atingir bons resultados na sua carreira. As pessoas com incapacidade não são uma excepção ... (Lituânia).

Na preparação do material para este capítulo, deparámos com as mesmas dificuldades experimentadas no projecto HEAG, dificuldades essas, também, expressas no estudo da OCDE de 2003. Não é fácil fornecer informação útil a nível dos países sobre um tema tão institucionalmente focalizado. Espera-se, contudo, que este capítulo nos debates e na sensibilização, seja uma mais-valia para estas questões dos “não-peritos”, especialmente no que se



refere às possibilidades educativas para estudantes com NEE nos sectores do ensino pós-obrigatório.

A intenção de apresentar informação deste capítulo teve como objectivo não apenas informar os leitores das possibilidades e problemas, mas também, reforçar a mensagem mais claramente expressa por Van Acker (1996): *... a acessibilidade das pessoas com incapacidades ao Ensino Superior não é um “luxo” mas um dever para uma sociedade que oferece a todos direitos iguais.*



Referências Bibliográficas

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Accessed December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal, Vol 1 No 1*

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Accessed January 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal, Vol 3, No 4*

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Education and Culture.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3rd, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the*



Move from School to Employment. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value.* Brussels, Belgium

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) German Federal Ministry of Education and Research www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process.* Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy.* Brussels: European Commission

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive.* Paper presented at the VEHHO conference, Brussels, March 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms.*



http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 27, No 2, 131 – 152

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Accessed January 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ Accessed December 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Detalhes dos representantes e peritos da Agência, que contribuíram para este capítulo, podem ser procurados nas Páginas Nacionais do “website” da Agência: www.european-agency.org/



Informação concedida pelas unidades da rede Eurydice do Liechtenstein, Malta, Polónia, Roménia e Suécia e informação da rede de peritos do HEAG, em www.heagnet.org/

Agradecemos as contribuições específicas dos Disability Support Experts envolvidos na preparação deste capítulo: Gaspar Haenecaert (Belgium, Flemish speaking Community); Efstathios Michael (Cyprus); Barbora Bazalová (Czech Republic); Merit Hallap (Estonia); Jean-Jacques Malandain (France); Renate Langweg-Berhörster (Germany); Marianna Szemerszki (Hungary); Magnus Stephensen (Iceland); Elisa Di Luca (Italy); Jan Nagtegaal and Irma van Slooten (Netherlands); Jarle Jacobsen (Norway); Leonor Moniz Pereira (Portugal); Elena del Campo Adrian (Spain); Olga Meier-Popa (Switzerland).

Os seus contactos podem ser encontrados na página de abertura da base de dados do HEAG: www.heagnet.org/

Capítulo 3

TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O EMPREGO

3.1 INTRODUÇÃO

A transição da escola para o emprego é uma questão importante para todos os jovens e ainda mais para os que apresentam necessidades educativas especiais. Estes são muito mais confrontados com factores humanos e sociais como preconceitos, relutâncias, superprotecção, formação e qualificações insuficientes. Todos estes factores impedem ou dificultam o seu pleno acesso ao emprego.

O conceito de transição da escola para o emprego ou para a vida do trabalho, é referido em vários documentos internacionais com definições ligeiramente diferentes:

O Enquadramento de Salamanca para a Acção (UNESCO 1994) estabelece que: *... dever-se-ia ajudar os jovens com necessidades educativas especiais a fazer uma efectiva transição da escola para a vida adulta. As escolas deveriam auxiliá-los a tornarem-se economicamente activos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação, e às expectativas da vida adulta (pag. 34).*

O Departamento Internacional do Trabalho define transição como: *... um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel (ex. de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência a independência) e que é fulcral para a integração na sociedade ... A transição requer uma mudança nos relacionamentos, nas rotinas e na auto-imagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiências necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade (pág. 5 e 6).*

A OCDE (2000) sugere que a transição para a vida laboral é apenas uma das transições por que os jovens têm de passar no caminho



para a vida adulta. Numa perspectiva de formação ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ensino secundário ou terciário é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens irão experienciar ao longo das suas vidas.

O Labour Force Survey (EC, 2000) argumenta que a transição da escola para o trabalho não é linear, que o abandono da escola não é, necessariamente, seguido do início do trabalho. A transição é gradual e os jovens experienciam períodos intercalares de estudo e de trabalho.

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência sobre este tema, a transição para o emprego surge como parte de um longo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser gerida da forma mais apropriada. “Uma vida boa para todos” bem como “um bom emprego para todos” são os fins últimos de todo um processo de transição bem sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir nem impedir que se concretize tal processo. A transição da escola para o emprego deveria implicar uma contínua participação do jovem, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego

3.2 PRINCIPAIS QUESTÕES

Os principais problemas e dificuldades identificados através da revisão da literatura sobre o tema da transição podem ser agrupados em cada uma das seguintes oito áreas:

3.2.1 Dados

Os dados neste domínio são muito limitados, pelo que é difícil qualquer comparação entre países. Não obstante as diferentes formas usadas pelos países para identificar os jovens com deficiência ou com necessidades educativas especiais, a taxa de população que apresenta necessidades educativas especiais situa-se entre os 3 e os 20% dos jovens com idade inferior a 20 anos (European Agency, 1998; Eurybase, 1999).



3.2.2 Taxas de Conclusão

Em 1995 a percentagem de jovens entre os 20 e 29 anos de idade sem qualificação a nível do ensino secundário era de cerca de 30% (Eurostat). Esta percentagem é ainda mais elevada para os jovens com necessidades educativas especiais. É difícil estimar o número de jovens que abandonarão a educação logo após a fase obrigatória, mas é possível afirmar que muitos não irão além da escolaridade obrigatória. Os dados – embora não suficientemente precisos – revelam que um grande número de alunos com necessidades educativas especiais inicia o ensino secundário, mas um grande número nunca o irá terminar (OCDE, 1997). Em alguns países quase 80% dos adultos com deficiência, ou não progrediram para além do 1º ciclo do Ensino Básico, ou são considerados analfabetos funcionais (Lauth, 1996).

3.2.3 Acesso à Educação e à Formação

Em teoria, os jovens com necessidades educativas especiais beneficiam das mesmas escolhas educativas que os outros mas, na prática, apenas lhes são oferecidos programas orientados para a segurança social ou para o trabalho mal remunerado (OCDE, 1997). Eles poderão não estar, necessariamente, interessados nas escolhas que lhes são propostas; os programas educativos e de formação nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Isto coloca-os numa situação de desvantagem face ao mercado de trabalho (ILO, 1998). Tornar os programas educativos mais relevantes e adaptados aos alunos poderá ser uma solução para vários problemas, incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição (European Agency, 1999).

3.2.4 Preparação Vocacional

A formação vocacional não está, muitas vezes, dirigida para efectivas práticas de emprego; muitas vezes tem lugar em espaços segregados e geralmente não é orientada para profissões complexas. As pessoas com deficiências não recebem as qualificações requeridas para o emprego; a formação deve estar mais ajustada às actuais exigências do mercado de trabalho (ILO, 1998).



3.2.5 Taxas de Desemprego

A taxa de desemprego entre as pessoas com deficiências é duas ou três vezes superior às das não deficientes (ILO, 1998). Os dados nacionais dos países apenas incluem pessoas registadas como desempregadas, mas uma alta percentagem de pessoas com necessidades especiais nem sequer está registada – elas não têm a oportunidade de conseguir o primeiro emprego (Lauth, 1996). Os encargos com o desemprego das pessoas com deficiência tornaram-se o terceiro item mais alto da despesa da protecção social, depois das pensões por reforma e por doença (EC Employment, 1997). O aumento do emprego necessita de uma estratégia ofensiva – uma política activa que promova um aumento da oferta - mais do que uma estratégia defensiva, ou política passiva. Isto requer investimentos na capacidade física de produção, nos recursos humanos, nos conhecimentos e nas competências. Neste sentido, as pessoas com deficiência deveriam ter um papel proactivo no planeamento do seu próprio futuro (EC, 1998).

3.2.6 Expectativas e Atitudes

Todos os documentos estão em sintonia relativamente a esta questão. Professores, pais, empregadores e público em geral, subestimam as capacidades das pessoas com deficiência. A cooperação é muito importante para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos em todos os sectores da educação (Agência Europeia, 1999), inclusivamente na fase da transição para o trabalho.

3.2.7 Acessibilidade ao Local de Trabalho

Existem ainda problemas relacionados com a acessibilidade física aos locais de trabalho e a um apoio pessoal e técnico. A informação e o apoio aos empregadores é também uma questão referida em muitos documentos.

3.2.8 Implementação da Legislação Existente

Os enquadramentos legais sobre a transição para o emprego em alguns países ou são inexistentes ou conduzem a um sistema



inflexível. As cotas de emprego enquanto medida de apoio a favor do emprego das pessoas com deficiência parece ter falhas na sua aplicação. Muitos países têm em prática uma combinação de medidas que parecem ser eficazes, a diferentes níveis. Não há exemplos em que o sistema de cotas atinja os seus objectivos. Contudo, os apoiantes deste sistema realçam que os recursos gerados pelos impostos ou pelas multas, permitem outras medidas de desenvolvimento do emprego.

A legislação anti-discriminação também apresenta problemas. Por vezes há a impressão de que tal legislação é mais uma comunicação para pessoas com deficiência e empregadores do que a apresentação de soluções eficazes para os indivíduos (ECOTEC, 2000).

3.3 ASPECTOS RELEVANTES E RECOMENDAÇÕES

De acordo com a análise dos documentos enviados pelos profissionais dos países envolvidos no projecto da Agência, surgiram seis aspectos-chave relacionados com o conceito de transição. Estes aspectos têm em conta as áreas problemáticas existentes e as questões mais relevantes e são apresentados a par de uma lista de recomendações dirigidas a decisores políticos e a profissionais que pretendem facultar orientações sobre como melhorar o desenvolvimento e a implementação do processo de transição.

A transição é um processo que deve ser apoiado através da criação e implementação de legislação e de medidas políticas

Recomendações para os Decisores Políticos:

- Promover e/ou melhorar as políticas de coordenação efectiva entre os diferentes serviços, evitando a criação de nova legislação que esteja em contradição com a legislação existente ou que seja uma sobreposição da mesma;
- Assegurar medidas concretas para a implementação efectiva da legislação existente, de forma a evitar diferenças e/ou discriminação como resultado da desigualdade de recursos humanos e técnicos;
- Fazer uma consulta sistemática, tendo em consideração e respeitando as opiniões expressas pelas organizações



- voluntárias que trabalham com e para as pessoas com deficiências;
- Procurar e promover políticas activas, de forma a reforçar o emprego e a autonomia pessoal;
 - Assegurar um controlo e uma avaliação mais focalizados de todas as medidas “facilitadoras” a favor das pessoas com deficiência, como o sistema de cotas, os benefícios fiscais, etc. e assegurar um eficaz funcionamento dos serviços aos níveis nacional, regional e local;
 - Assegurar a disponibilização da informação sobre medidas legais e políticas dirigidas a empregadores;
 - Assegurar a criação de redes locais, que envolvam todos os parceiros, de forma a implementar uma política nacional.

Recomendações para os Profissionais:

- Obter toda a informação, estratégias e competências necessárias, de forma a implementar a legislação existente e a assegurar a criação de uma metodologia adequada para a pôr em prática;
- Avaliar regularmente os projectos inovadores locais e divulgar os seus resultados, para que atinjam o efeito de facilitadores;
- Criar uma rede local na qual todos os parceiros (serviços de emprego, sociais, educativos e famílias) estejam representados, de forma a discutirem, planearem e implementarem a política nacional;
- Possuir métodos adequados para comunicar as suas necessidades aos administradores, sempre que novas medidas estejam a ser implementadas.

A transição necessita de assegurar a participação do jovem e de respeitar a sua escolha pessoal

Recomendações para os Decisores Políticos:

- Facultar os recursos necessários (tempo e orçamento) às escolas, de forma a implementarem um trabalho com o aluno e a sua família;
- Assegurar que os recursos foram utilizados eficazmente, de forma a garantir o sucesso desta tarefa de colaboração.

Recomendações para os Profissionais:

- Ter e despendar o tempo necessário com o aluno e sua família, de forma a compreender melhor os seus desejos e necessidades;
- Redigir, o mais cedo possível, um plano de transição, aberto ao aluno, à sua família e aos profissionais envolvidos nas fases ulteriores do processo de transição, dentro e fora da escola;
- Modificar e adaptar o plano de transição em cooperação com o aluno, sempre que seja necessário;
- Encorajar, o mais possível, o aluno, a descobrir as suas próprias capacidades e competências;
- Dotar o aluno e sua família de toda a informação de que possam necessitar, ou encaminhá-los para os serviços competentes;
- Assegurar que o programa educativo individual e o plano de transição tenham um formato acessível a um aluno que apresente, por exemplo, capacidades de leitura limitadas.

O desenvolvimento de um programa educativo individual focalizado no progresso do jovem e em qualquer mudança a ser introduzida na situação escolar, deve fazer parte do processo de transição

Recomendações para Decisores Políticos

- Dotar as escolas com os recursos necessários que garantam o desenvolvimento de programas educativos individuais. Em particular, os professores deveriam ter o tempo suficiente e receber a orientação necessária para as suas tarefas;
- Assegurar que um plano de transição esteja incluído no programa educativo individual;
- Estabelecer parâmetros de qualidade para os programas educativos individuais;
- Assegurar que as qualificações atingidas pelos alunos estejam reflectidas nos certificados que eles obtêm e que sejam evitadas situações discriminatórias.

Recomendações para Profissionais:

- Assegurar que o jovem seja o centro do processo de desenvolvimento do programa educativo individual e do plano de transição;
- Receber a ajuda necessária de forma a desenvolverem um programa educativo individual baseado em trabalho de equipa;



- Assegurar que o programa educativo individual seja regularmente avaliado pelo aluno, pela família e também pelos profissionais das escolas e de fora dela, usando um formulário escrito;
- Desenvolver, desde o início, um “portfolio” ou instrumento equivalente, que contenha o programa educativo individual e o registo de todas as alterações introduzidas;
- O “portfolio” deve incluir uma avaliação das atitudes, conhecimentos, experiências e principais competências do aluno (académicas, práticas, da vida diária, do lazer, autodeterminação e comunicação).


A transição deve basear-se no envolvimento directo e na cooperação entre todas as partes envolvidas

Recomendações para Decisores Políticos:

- Assegurar medidas práticas de cooperação entre os serviços, bem como assegurar um acompanhamento desta cooperação;
- Estabelecer, de forma clara, as responsabilidades de cada serviço e da relação entre os serviços, de forma a assegurar uma efectiva coordenação;
- Assegurar a avaliação da coordenação e da distribuição das responsabilidades permitindo que sejam feitas as mudanças necessárias;
- Assegurar que todos os serviços cumpram as suas obrigações e participem na tarefa de coordenação;
- Motivar os empregadores e os sindicatos, através de medidas específicas, para que se envolvam directamente no processo;
- Encorajar a cooperação e a coordenação entre todos os departamentos envolvidos a nível nacional.

Recomendações para Profissionais:

- Ter uma rede de apoio eficaz à qual os profissionais possam dirigir os seus pedidos de apoio e de informação;
- Existir reconhecimento a nível oficial (em termos de orçamento ou pelo menos em termos de tempo) das tarefas de coordenação requeridas por outros serviços;
- Receber formação posterior, de forma a poderem definir melhor as tarefas de coordenação e a aprenderem a partilhar as responsabilidades.



A transição requer uma estreita cooperação entre a escola e o mercado de trabalho

Recomendações para Decisores Políticos:

- Assegurar que todos os jovens experienciem condições reais de trabalho;
- Garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as suas diferentes necessidades;
- Organizar medidas de formação flexíveis, por exemplo, criando períodos de preparação antes da formação no emprego;
- Promover incentivos formais e informais para as empresas (ex. reduções fiscais, reconhecimento social, etc.) encorajando-as a proporcionar lugares de estágio para jovens;
- Enfatizar e demonstrar os benefícios mútuos resultantes da avaliação de exemplos de boas práticas de transição;
- Envolver os empregadores neste tipo de iniciativas, em cooperação com os serviços de emprego, através de campanhas de informação, de redes de empregadores e dos sindicatos;
- Reconhecer a necessidade de uma cooperação formal entre os serviços de educação e de emprego;
- Disponibilizar recursos para a formação profissional e contínua dos professores.

Recomendações para Profissionais:

- Estar abertos e bem informados acerca das possibilidades do mercado de trabalho;
- Ter tempo para visitar empresas, para organizar reuniões com elas e com outros serviços do sector empregador, facultar meios para a organização de períodos de formação de professores nas empresas, de forma a mantê-los em contacto com a prática diária;
- Aproveitar as capacidades da escola para estabelecer contactos e programas de acção com empresas;
- Convidar profissionais do sector do emprego para contextos educativos, de forma a contactarem com os alunos e com a equipa de profissionais;
- Assegurar o acompanhamento dos alunos depois de abandonarem a escola.

A transição para o emprego faz parte de um longo e complexo processo

Recomendações para Decisores Políticos

- Estabelecer todas as medidas necessárias de forma a assegurar um processo de transição com sucesso, identificando e superando as barreiras e dificuldades neste processo;
- Evitar procedimentos educativos rígidos (por exemplo, relativamente à avaliação);
- Facilitar a cooperação entre e dentro dos serviços e reconhecer o tempo exigido aos profissionais para tarefas de cooperação e de coordenação;
- Assegurar o desenvolvimento precoce de planos de transição na vida escolar do aluno e, não somente no final da escolaridade obrigatória;
- Reconhecer a necessidade de haver um profissional específico agindo como um “advogado” ou uma pessoa de referência para o aluno, apoiando-o no seu processo de transição.

Recomendações para Profissionais:

- Usar meios eficazes, de forma a facilitar este processo (p.e. orientação adequada, apoio flexível, boa coordenação, etc.); o tempo gasto nestas obrigações deve ser oficialmente formalizado e reconhecido.

3.4 PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O EMPREGO (PIT)

Nem todos os países Europeus utilizam o termo PIT – existe uma diversidade de termos. O termo PIT é utilizado em alguns países, enquanto que em outros é usado o Programa Educativo Individual ou Projecto de Integração Individual, Plano Educativo, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual, etc. As diferentes terminologias realçam ligeiras diferenças nos conceitos. Apesar destas diferenças, existe um claro consenso entre os países relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento de trabalho, percebido como um *retrato individual*, no qual são registados os desejos e os progressos na educação e na formação do jovem.



Um Plano Individual de Transição é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado pelos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, historial médico, tempos livres, valores e *background* cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Isso contribuirá para atingir os seguintes resultados:

- Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável;
- Aferir os interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa;
- Melhorar a autonomia, a motivação, a auto-estima e a auto-confiança do jovem;
- Criar uma situação de sucesso tanto para o jovem como para os empregadores.

O plano de transição está estreitamente relacionado com o plano educativo e deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final da escolaridade obrigatória. Tem por objectivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego. Um PIT proporciona um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego. Reflecte um processo dinâmico que envolve:

- As características dos jovens (competências, capacidades e expectativas)
- As exigências do sector empregador e
- A revisão permanente de um plano de acção.

É preciso fazer a distinção entre um Programa Educativo Individual (PEI) e um Plano Individual de Transição (PIT) ou equivalente. Importa referir que, tal como no caso do PIT, os países usam diferentes termos para definir o desenvolvimento de um documento educativo individual que corresponda em termos gerais à seguinte definição: *Um PEI estabelece o currículo que uma criança com necessidades educativas especiais segue, e é criado para definir as estratégias a utilizar para responder às necessidades identificadas para cada criança ... o PEI deve registar apenas o que é adicional ao currículo ou diferente do plano curricular diferenciado previsto para todas as crianças* (UK Department for Education and Employment, 1995).



Importa referir que o propósito de um PIT, e também o de um PEI, não é duplicar documentos ou aumentar o número de tarefas administrativas dos profissionais. Pelo contrário, ambos os documentos devem ser usados para registar e para guardar:

- Reflexões acerca da situação do aluno/estudante;
- Acordos conseguidos sobre os objectivos a atingir;
- Estratégias vocacionais estabelecidas;
- Uma perspectiva do progresso do aluno/estudante a qualquer momento, mesmo quando acontecem alterações quer educativas (ex. transitar para outra escola) quer geográficas (ex. a família mudar-se para outro local).

Um planeamento eficaz da transição segue os princípios que estão de acordo com os objectivos da transição, respeitando as diferenças relacionadas com as características e valores das famílias. A transição é um processo que pode tomar mais ou menos tempo dependendo das necessidades e das possibilidades do indivíduo. São os seguintes os princípios orientadores básicos do planeamento de um PIT:

- A pessoa com necessidades especiais deve participar activamente no planeamento do seu PIT;
- As famílias devem ser envolvidas;
- O planeamento deve envolver a cooperação e a colaboração de todos os intervenientes;
- O planeamento deve ser flexível, para responder às mudanças de valores e de experiências.

Os jovens com necessidades especiais devem ter todas as necessárias oportunidades e apoios para poderem participar no planeamento do seu próprio PIT, uma vez que são os principais interessados. Um PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. Também as famílias precisam de ser parceiros activos como advogados e como apoiantes, pelo que a situação familiar (valores culturais e recursos) deve ser tida em conta pelos profissionais.

Várias acções devem ser incorporadas no processo do PIT e ser realizadas pelas partes envolvidas: o jovem, a família, os profissionais da escola, os profissionais dos serviços da comunidade

e os empregadores. Estas acções podem ser divididas em três fases:

Fase 1: Informação, Observação e Orientação

Uma fase preparatória a ter lugar enquanto o PEI está a ser preparado. O objectivo é ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado.

Fase 2: Formação e Qualificações

Esta fase focaliza, essencialmente, as acções a desenvolver durante o processo de formação. Relativamente ao jovem, o objectivo é obter qualificações, competências e correspondente certificação.

Fase 3: Apropriação, Emprego e Acompanhamento

Esta fase coloca o enfoque nos resultados pretendidos. Relativamente ao jovem, o objectivo é conseguir e manter um trabalho, beneficiar de uma vida de qualidade e garantir e manter a integração no emprego.

Durante as três fases devem considerar-se os seguintes aspectos:

Competências a adquirir – implica fazer uma análise clara das possibilidades do jovem, avaliando as suas capacidades presentes, identificando os seus desejos e as suas expectativas, planeando e preparando com ele e com a sua família um consequente plano de carreira. Os jovens e as suas famílias devem estar informados sobre o conteúdo dos programas de formação vocacional.

Qualificações a obter – devem reflectir os resultados atingidos pelo jovem, e devem ter conhecimento oficial mesmo no caso de certificados “não formais” passados por centros educativos ou por centros de emprego.

Envolvimento de diferentes profissionais – o processo do PIT requer o envolvimento de todos: os profissionais, as famílias e os jovens (European Agency for Development in Special Needs Education,



2002). As responsabilidades e os papéis de cada um devem ser clarificados, estabelecidos e aceites por todas as partes envolvidas. Durante o processo de desenvolvimento, de implementação e de avaliação do PIT, um dos profissionais (por exemplo um conselheiro vocacional, um professor, etc.) deve actuar como pessoa de contacto.

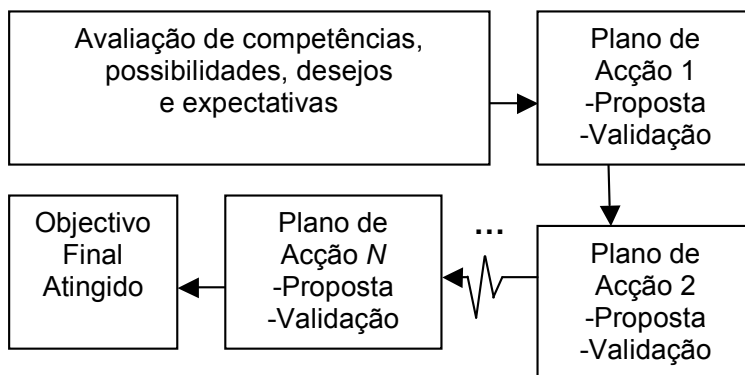
Possibilidades e experiências de trabalho – implica preparar um jovem para uma situação real de trabalho e acompanhá-lo no local de trabalho, pelo menos, durante um determinado período de tempo. O jovem, a sua família e a pessoa de contacto devem estar conscientes das exigências do mercado de trabalho.

Validação do processo – todas as partes envolvidas (profissionais, jovens, famílias) devem participar na avaliação contínua do progresso e do desenvolvimento do jovem, o que assegurará e ajudará a monitorizar a qualidade do processo. A avaliação deve ser conduzida com carácter regular, como parte de um “contrato” entre o jovem e a pessoa de contacto. Devem ser considerados três níveis de validação; eles correspondem às três fases acima mencionadas que a seguir se descrevem:

1) Avaliação inicial – especialmente relacionada com as capacidades e expectativas do jovem. De acordo com Lerner (1998), avaliação significa “recolha de informação para tomar uma decisão criteriosa sobre um jovem de forma a identificar os serviços especiais necessários ao planeamento do ensino e à medição dos seus progressos.

2) Validação dos objectivos e das acções – devem ser validadas todas as propostas de acção até que seja atingido o objectivo final, isto é, até ser encontrado e garantido um emprego satisfatório, como se representa no seguinte esquema:

Figura 1. Validação de Objectivos e Acções



3) Avaliação dos resultados atingidos – deve ser feita por todas as partes envolvidas, ao longo de todo o processo. Devem ser tidos em atenção dois elementos:

- O tempo necessário para que o jovem adquira informação e experiência em diferentes locais de trabalho e possibilidades educativas para poder tomar decisões correctas;
- O apoio ao plano de transição deve continuar, pelo menos, até que o primeiro emprego esteja garantido; porque apenas encontrar um emprego é um parâmetro demasiado limitado para assegurar um acompanhamento adequado dos resultados. O acompanhamento implica que alguém (normalmente a pessoa de contacto) seja responsável pelo apoio ao jovem, durante o tempo necessário, após a sua transição para o trabalho.

A implementação prática dos aspectos e características acima descritos constituiu o enfoque das recomendações que se seguem. Estas devem ser entendidas tendo em conta o fim a que se destinam, isto é, um “instrumento orientador”, para referência e reflexão de todos os envolvidos no desenvolvimento de um PIT, tendo em atenção os diferentes contextos educativos e sociais. As recomendações podem ser utilizadas como um modelo de implementação do processo do PIT.

As recomendações constituem um conjunto de questões apresentadas de forma sequencial. Para efeitos destas



recomendações assume-se que um PEI (ou documento similar) foi preparado pela escola para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais durante a escolaridade obrigatória.

Quando Começar

É impossível fixar para todos os jovens um momento preciso em todos os países. Devem ser respeitadas as necessidades individuais dos jovens e os sistemas educativos. Contudo, os especialistas pensam que, o momento ideal para preparar tal documento seria dois ou três anos antes da transição para o trabalho. Isto pode ajudar os jovens a evitar situações impossíveis, como por exemplo, decidir o que fazer a seguir ao último ano de escolaridade, ou ver recusada a entrada na área de formação em que possam estar interessados ou confrontarem-se com a falta de informação necessária para fazer uma escolha correcta. Deve ser evitada a situação em que o jovem se limite a seguir, simplesmente, o que os adultos pensam que é melhor para ele.


É importante encontrar a altura certa para começar de uma forma flexível, com o acordo e a participação de todas as partes envolvidas, para que seja possível, mais tarde, decidir quem (pessoas e serviços) é responsável por quê, como os recursos são financiados e como se garante a coordenação.

Como Proceder

Durante a escolaridade obrigatória, e antes do último ano, o professor, o jovem e sua família, o conselheiro e outros profissionais devem reunir-se, reflectir e planear o futuro do jovem. Esta clarificação conjunta da situação deve ser cuidadosamente preparada, tendo em atenção os diferentes passos-chave:

Organização de uma reunião em “mesa redonda”: incluindo todas as partes envolvidas no planeamento e no desenvolvimento do PIT do jovem com a finalidade de constituir uma equipa de orientação.

Organização de uma equipa de orientação: a equipa deve reunir-se, pelo menos, uma ou duas vezes por ano, dependendo da idade do



jovem, do impacto das suas necessidades, dos problemas que enfrenta, ou de quaisquer outras circunstâncias.

Composição da equipa de orientação: o jovem e sua família são membros permanentes desta equipa, juntamente com o tutor do jovem e, entre outros profissionais, a pessoa de contacto nomeada. Os membros da equipa de orientação devem atribuir as responsabilidades de forma clara (por exemplo quem é responsável por quê, durante que período de tempo, de acordo com a legislação existente e/ou com as regras da escola, etc.).

Nomeação de uma pessoa de contacto: a pessoa nomeada deve, preferencialmente, manter-se ao longo de todo o processo, para que possa estar bem informada e acompanhar adequadamente o processo. A nomeação da pessoa de contacto deve ter em atenção o seu perfil pessoal e profissional. A nível pessoal, deve manter bom contacto e boas relações com todas as partes. A nível profissional, espera-se que a pessoa de contacto:

- Detenha conhecimentos consistentes nos domínios da educação e da formação;
- Trabalhe no sentido de construir redes entre empregadores, famílias, técnicos de serviço social, etc.
- Procure empregos ou coopere com a pessoa da equipa responsável pela procura de locais de trabalho;
- Motive o jovem durante a fase de transição.

Papel da pessoa de contacto: o seu papel consiste em actuar como a pessoa de referência da equipa, contactar e envolver, sempre que necessário, profissionais externos e agir como moderador durante as reuniões da equipa. Deve, igualmente, manter contactos com a pessoa responsável da organização empregadora, antes e durante a colocação do jovem, e assegurar o acompanhamento no local de trabalho.

Garantir os recursos e os procedimentos financeiros necessários: é essencial clarificar e acordar sobre a estimativa de custos e de responsabilidades financeiras (quanto irá custar e quem irá pagar).




É preciso diferenciar a primeira reunião daquelas que se seguirão. Todas as partes envolvidas devem dar informações na primeira reunião:

- O jovem descreve os seus desejos, competências, interesses e necessidades, enquanto auto-percepção e auto-avaliação;
- A família expressa as suas expectativas/percepções sobre o futuro do seu filho/filha;
- O professor do aluno apresenta a história pessoal e educativa do jovem, o retrato do jovem (seu/sua história educacional ou pessoal);
- O conselheiro e os outros profissionais (opcional, de acordo com a situação do jovem) explicarão as competências requeridas pelo mercado de trabalho, relacionadas com os desejos do jovem;
- A pessoa de contacto modera a reunião, assegura que todos os intervenientes expressem os seus pensamentos e sentimentos. Deve procurar a informação necessária e anotar as tarefas acordadas para serem discutidas e avaliadas na seguinte reunião.

Tendo em conta as competências exigidas, devem ser consideradas três áreas de igual importância:

- **Competências Académicas:** o currículo que o jovem segue na escola;
- **Competências Vocacionais:** aquisição dos conhecimentos e competências necessárias à realização de uma tarefa vocacional. Estas competências podem ser muito diferentes dependendo do emprego escolhido e relacionam-se directamente com a experiência de trabalho;
- **Competências Pessoais:** as realizações individuais do jovem aos níveis pessoal e social. Estas competências são muito importantes, na medida em que servem de suporte à autonomia e à aquisição de competências por parte do jovem. Nelas se incluem competências emocionais e sociais (ser independente, seguir regras, ser pontual, etc.); competências pessoais (saber interagir com os outros, fazer apresentações, ser capaz de antecipar e de planear, etc.); competências físicas (relacionadas com competências motoras ou psicomotoras).

Ao conseguir um acordo, o objectivo da primeira reunião é atingido e deve ser definido um plano de acção, com uma lista de tarefas a



discutir e a avaliar numa segunda reunião. Em caso de desacordo torna-se necessária mais informação, reflexão e discussão. A pessoa de contacto deve encarregar-se de organizar uma segunda reunião, fornecendo a informação ou contactos necessários de forma a preparar o plano de acção correspondente.

Reuniões Seguintes

A organização das reuniões subsequentes deve ser cuidadosamente preparada, tal como com a primeira. O objectivo deve ser claramente entendido por todas as partes. Também o tempo é um factor importante: não deve haver mais reuniões do que as necessárias e elas não se devem prolongar para além do tempo necessário.

Um plano de acção deve ser registados pela pessoa de contacto. Devem ser incluídas no PIT e completadas, modificadas e constantemente avaliadas ao longo de todo o processo. O jovem deve ter um formulário simples para auto-avaliar o seu progresso.

3.5 RECOMENDAÇÕES FINAIS

Para que seja assegurada uma eficiente implementação destas orientações, as duas recomendações que se seguem são endereçadas aos decisores políticos. Estas baseiam-se e completam as recomendações já enunciadas na primeira parte deste documento, sobre os aspectos-chave da estreita relação entre a escola e o mercado de trabalho.

Os decisores políticos devem estar conscientes e devem desenvolver um enquadramento legal que:

- Garanta que a cooperação entre os serviços da educação e do emprego esteja planeada num documento, por exemplo, num PIT ou equivalente;
- Contribua para definir claramente responsabilidades e recursos financeiros a ser atribuídos aos diferentes serviços envolvidos no desenvolvimento de um PIT.



3.6 CONCLUSÕES

É importante salientar que desafios semelhantes aos sumariados na análise feita pela Agência, foram, também, identificados pelos países não envolvidos neste projecto. Os desafios mencionados por todos os países, relacionam-se com:

- Falta de informação;
- Atitudes resultantes de preconceitos dos empregadores;
- Superprotecção dos jovens pelos profissionais e famílias;
- Um número limitado de empregos para pessoas com poucas capacidades;
- A necessidade de redes de informação eficazes que envolvam os serviços e os profissionais de diferentes sectores;
- A importância de oportunidades disponíveis de educação e formação para os jovens que não tenham completado o ensino secundário.

Simultaneamente é importante destacar um número de melhoramentos efectuados em muitos países, tais como uma crescente disponibilização de diferentes tipos de formação e o reconhecimento de qualificações conferidas por instituições especializadas e por instituições regulares de formação.

Esta análise teve como resultado um número de recomendações que constituíssem linhas de orientação facilitadoras de ulteriores desenvolvimentos. Pode-se dizer que os profissionais, os decisores políticos e representantes dos empregadores, tal como os sindicatos envolvidos no projecto da Agência, chegaram à conclusão de que a implementação das recomendações sugeridas iria, sem dúvida, melhorar o processo de transição e minimizar os problemas que os jovens presentemente enfrentam, quando deixam a escola e são confrontados com questões relacionadas com um emprego seguro.

Também é importante referir que todas as recomendações apresentadas neste capítulo devem ser usadas como orientação na implementação prática e na reflexão sobre a própria prática de cada profissional.



Estas recomendações não correspondem a todas as questões práticas, por isso, os profissionais devem usá-las de forma flexível, adaptando-as às suas condições de trabalho.



Referências Bibliográficas

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Transition from School to Employment Online Database
www.european-agency.org/transit/

Detalhes dos representantes e peritos da Agência que contribuíram para este capítulo, podem ser encontrados nas Páginas Nacionais do website da Agência: www.european-agency.org and www.european-agency.org/transit/

Informação nacional enviada pelas unidades da rede Eurydice pode ser encontrada na área “web” da Agência dedicada à Transição: www.european-agency.org/transit/



NOTAS FINAIS

Como lidar com a diversidade dos recursos na escolaridade pós-primária não é uma questão fácil. Vários factores, entre outros, a complexidade da organização dos recursos educacionais no sector pós-primário, necessitam de ser tomados em consideração de forma a analisar e a compreender os desafios com que se confrontam os estudantes com NEE.

São evidentes os melhoramentos na educação que pretendem desenvolver a qualidade da educação para alunos com necessidades educativas especiais em contextos inclusivos, mas existem ainda desafios educacionais. Persistem, ainda, barreiras físicas, atitudes negativas, preconceitos e estereótipos, bem como dúvidas e questões na mente dos profissionais, das famílias e mesmo dos próprios jovens.

Deve reconhecer-se que a inclusão de estudantes com NEE em todos os sectores da educação regular, é uma área sensível. Qualquer declaração sobre a inclusão deve ser feita tendo em consideração o total respeito pela diversidade das situações, recursos e história dos países.

Este documento levanta um conjunto de considerações relevantes sobre as três questões fundamentais nele discutidas: como pode ser implementada e apoiada a inclusão no 2º e 3º ciclo do Ensino Secundário; como pode ser incrementado o acesso e apoiada a frequência do ensino superior de estudantes com necessidades educativas especiais; como pode ser melhorado o acesso ao emprego de jovens com necessidades educativas especiais.

Não pretende este documento fornecer soluções para estas três questões. Em vez disso, a intenção é a de facultar aos decisores políticos e aos profissionais algumas reflexões que o possam ajudar a enfrentar alguns dos desafios, de forma a facultarem os melhores recursos possíveis aos estudantes com necessidades educativas especiais na educação 1º Ciclo do Ensino Básico.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins

