

UM  
PIONEIRO  
DA  
INCLUSÃO

COLETÂNEA DE TEXTOS DE

LOU  
BROWN

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DA  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E  
EMPREGO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA E INCAPACIDADE

---



Publicação cofinanciada pelo Programa  
Nacional de Financiamento a Projetos  
pelo INR, I.P. 2021





Um Pioneiro da Inclusão: coletânea de textos de  
**Lou Brown**

**FORMEM**

Federação Portuguesa da Formação Profissional e Emprego de  
Pessoas com Deficiência e Incapacidade

Coimbra. Dezembro de 2021

**Título:**

Um Pioneiro da Inclusão: Coletânea de Textos de Lou Brown

**Ano:**

2021

**Autoria:**

Lou Brown

**Edição, Grafismo e Revisão:**

Célia Fernandes

Inês van Velze

Mário Pereira

Raul Rocha

**Prefácio:**

Mário Pereira

**Tradução:**

SPS Traduções

**Edição e Distribuição:**

FORMEM – Federação Portuguesa da Formação Profissional e

Emprego de Pessoas com Deficiência e Incapacidade

Rua Coronel Júlio Veiga Simão, Edifício CTCV, 3º piso

3025-307 Coimbra, Portugal

+351 239 493 212

formem.federacao@gmail.com

www.formem.org.pt

**Tiragem:**

500 exemplares

**Execução gráfica:**

Fig Indústrias Gráficas, S.A.

Depósito Legal nº 494191/22

**Publicação co-financiada pelo:**

Programa Nacional de Financiamento a Projetos pelo INR,I.P.,

2021



# Índice

<b>Prefácio</b>	<b>1</b>
<b>As Histórias de Lou Brown</b>	<b>9</b>
<b>Escolaridade Integrada/Inclusiva</b>	<b>14</b>
O Rapaz da Maca	14
Agrupamento Homogêneo	16
Os Regs e os Segs	19
O Rapaz do Braço Grande	20
A Maluca com um Advogado	22
Deixem-no Arder	23
Alteração de Colocações Escolares	26
Recreio integrado	29
Natação integrada	32
No que respeita a todos	35
Quem fica com a Millie?	37
Quem Chora Primeiro?	38
Resistência à Escolaridade Integrada	40
Práticas Pedagógicas	47
Critérios de Desempenho	55
Materiais Pedagógicos	57
Competências Funcionais	60
A Pergunta do “Porquê”	64
Síntese em Contexto	67
<b>Formação Profissional</b>	<b>70</b>
Definição de Trabalho segundo a Câmara de Comércio	72
Diplomas	75
Honrar os Direitos de Propriedade	80
Tolerância ao desvio, Exaustão	83
Como Manter as Taxas de Desemprego Elevadas	85
Como aumentar as taxas de Emprego	86
Três Opções	88
Escola de Etiqueta	91
<b>Padrões Educativos para Alunos com Deficiência Intelectual Significativa</b>	<b>95</b>
<b>Características Intelectuais e Práticas Educativas</b>	<b>98</b>
Número de competências que podem	

ser aprendidas	99
Nível de dificuldade	100
Aprendizagem por observação	101
Número de oportunidades de aprendizagem	101
Prática	102
Generalização/transferência de conhecimentos	103
Síntese	104
<b>Desenvolvimentismo vs. Adequação à Idade</b>	
<b>Cronológica</b>	<b>106</b>
<b>Exclusão</b>	<b>109</b>
O Movimento dos Padrões Educativos	111
O Movimento de Inclusão Escolar	113
Escolas da área de residência vs. Fora da área de residência	114
Turmas e salas segregadas vs. Integradas	120
<b>A Fusão dos Padrões Acadêmicos e da Inclusão</b>	<b>121</b>
Fidelidade curricular	124
Um diploma não é um resultado.	126
<b>Noves Padrões Educativos Relevantes</b>	<b>128</b>
Responsabilidade e responsabilização	129
Avaliação e ensino realistas	130
Padrão 1. Ser simpático e manifestar uma boa ética de trabalho	132
Padrão 2. Usar competências acadêmicas relevantes	133
Padrão 3. Atuar num conjunto razoável de ambientes	135
Padrão 4. Desfrutar de um leque satisfatório de relações sociais	137
Padrão 5. Manifestar um grande repertório de competências funcionais.	140
Padrão 6. Usar um conjunto razoável de competências de viagem em ambientes integrados	142
Padrão 7. Produzir trabalho real em ambientes integrados	144
Padrão 8. Manifestar competências para fazer pausas de trabalho e hora de almoço em ambientes integrados	150
Padrão 9. Ser funcional num apartamento com os apoios necessários	151
<b>Sally Seg e Reggie Reg</b>	<b>153</b>
<b>O que podemos fazer para continuar a obter péssimos</b>	

resultados escolares	163
O que podemos fazer para obter melhores resultados escolares de integração	165

## **Avaliação e Formação Realistas e Alunos com Deficiência Intelectual Significativa** **175**

Repertórios à Saída da Escola	184
Opção 1. Sem avaliação e ensino reais	185
Opção 2. Só se estiverem acompanhados de pessoas sem Deficiência	194
Opção 3. Sim, mas apenas nas idades entre os 18 e os 22 anos	195
Opção 4. O uso sistemático e longitudinal da avaliação e da formação realistas	197
Sumário	199

## **Uma estratégia de Análise Integrada de Competências Profissionais para Trabalhadores com Deficiência Intelectual Significativa** **205**

<b>Proposta</b>	<b>217</b>
Dimensões dos Locais de Trabalho	
Inclusivos	219
Sumário e Conclusões	233

## **Criar locais de trabalho integrado para pessoas com deficiências intelectuais significativas** **241**

<b>1. Pessoas que nos preocupam</b>	<b>245</b>
1.1. Número de habilidades que podem ser aprendidas	245
1.2. Capacidades de aprendizagem	246
1.3. Aprendizagem observacional	246
1.4. Número de oportunidades para aprendizagem e prática	247
1.5. Prática	247
1.6. Generalização - transferência das aprendizagens	248
1.7. Síntese	248

## **2. Uma estratégia para conseguir resultados no trabalho integrado**

249	
2.1. Passo n.º 1. Fazer um inventário abrangente de locais de trabalho integrado	250
2.2. Passo n.º 2. Fazer um inventário abrangente das	

tarefas de trabalho que podem ser feitas por pessoas com deficiência	251
2.3. Passo n.º 3. Procurar possíveis locais de trabalho integrado	252
2.4. Passo n.º 4. Realizar uma análise das competências da pessoa para o trabalho	267
2.5. Passo n.º 5. Estabelecer uma boa combinação entre o local de trabalho e o trabalhador	270
2.6. Passo n.º 6. Disponibilizar ensino e avaliações em situações reais.	271
2.7. Passo n.º 7. Maximizar a supervisão natural.	272
2.8. Passo n.º 8. Organizar o apoio de longo-prazo.	273

### **Resumo e conclusões**

274

## **Justiça Social e Pessoas com Deficiência Intelectual Significativa**

292

Justiça Social Compassiva, Humana e Solidária

293

Pessoas com deficiência intelectual significativa

295

Custos

298

Opções

299

## Prefácio

Lou Brown (1939 - 2021) foi Professor na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos da América, tendo alcançado grande reconhecimento, a nível nacional e internacional, como pioneiro nos domínios da inclusão escolar e social.

Como chegámos até ele? O caminho foi iniciado pela Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Benard da Costa, uma mulher cujo contributo foi decisivo para o desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal. Entre outras qualidades, a Ana Maria era muito curiosa acerca do que acontecia no mundo, e foi responsável pela vinda, até nós, de muitas pessoas de renome internacional nesta área. Uma dessas pessoas foi o Professor Lou Brown: ela conta que o descobriu quando foi aos Estados Unidos para saber o que lá se fazia no âmbito da inclusão escolar. Já em Nova Iorque, disseram-lhe que se queria conhecer o que de melhor se fazia nos Estados Unidos, teria de ir a Wisconsin falar com o Professor Lou Brown. A Ana Maria foi, e arranjará, depois, maneira de o trazer a Portugal.

A última vez que Lou Brown veio a Portugal foi para participar na conferência do 15º aniversário da FORMEM, em 2007, onde fez um discurso que me deixou uma grande vontade de conhecer mais. Apesar disso, e ao longo do tempo, as pesquisas pela sua bibliografia revelavam poucos resultados - apenas conseguimos aceder a um pequeno livro "Criterios de Funcionalidad" editado pela Fundació Catalana Síndrome de Down e pela editora Milan, em 1989. De igual forma, houve uma altura em que pedimos a uma pessoa que ia fazer um estágio em Madison, na Universidade de Wisconsin, que nos

trouxesse um livro de Lou Brown, mas sempre sem sucesso – ela não conseguiu encontrar nenhum à venda.

Mais recentemente, e apesar desta dificuldade, conseguimos encontrar alguns dos seus escritos online, em sites como *web.education.wis.edu* e *inclusioncampaign.org*, e considerámos que eles mereciam ser tornados acessíveis e divulgados em Portugal – com certeza que todos os que puderam contactar com o Professor Lou Brown ou ler algum dos seus textos concordarão connosco. Foi neste contexto que a FORMEM assumiu a tarefa de compilar um conjunto de escritos da autoria do Professor Lou Brown.

2

Poucos meses antes da sua morte, em maio de 2021, conseguimos contactá-lo e ele daria autorização para a edição, aprovando a seleção de artigos a incluir. Agora, nada melhor para honrar a sua memória do que divulgar alguns dos seus textos.

Já depois desta seleção, encontrámos no site da Universidade de Wisconsin uma entrada com o seu nome, que organiza as várias publicações de que Lou Brown é autor ou coautor por ano, incluindo os textos que publicamos nesta coletânea. Aos mais curiosos recomendamos a visita, uma vez que muitas das publicações estão disponíveis para leitura e *download*.

A reputação de Lou Brown veio da sua atividade como professor, mas especialmente da intervenção no terreno, de promoção da inclusão escolar e profissional de pessoas com deficiência, assumindo sempre que esse é um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, e condição incontornável para proporcionar uma vida digna às pessoas.

Os textos que reunimos nesta coletânea trazem-nos o essencial do pensamento do Professor Lou Brown neste campo – no entanto, neles não encontraremos exposições

teóricas muito elaboradas, mas sim o modo como ele fez a aplicação de um corpo de princípios na sua prática.

Estes artigos foram escritos em diferentes momentos e contextos, o que levou à repetição de algumas partes e ideias, em especial aquelas em que apresenta os princípios teóricos basilares. De modo a respeitar a integridade da sua escrita, optámos por manter as repetições, o que também permite que cada texto faça sentido por si, e possa ser lido de forma autónoma.

Assim, os grandes princípios teóricos em torno dos quais Lou Brown organiza o seu pensamento e a sua prática podem resumir-se aos seguintes:

**Integração / Inclusão**, que ele coloca ao nível dos direitos humanos e como condição de justiça social. As pessoas com DID (Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento) só podem aprender se estiverem expostas aos melhores modelos.

3

**Funcionalidade:** As aprendizagens devem dar à pessoa capacidades para funcionar autonomamente nos vários ambientes em que decorre a sua vida.

**Adequação à Idade Cronológica:** O que ensinamos ou pedimos a uma pessoa com deficiência para fazer não pode ser ridículo se feito por uma pessoa da mesma idade sem deficiência.

**A quantidade de aprendizagens que as pessoas com DID podem fazer é limitada**, pelo que não podemos desperdiçar o seu tempo e deve ser ensinado o que realmente importa.

**As pessoas com DID precisam mais tempo e mais prática para aprender**, pelo que devemos ensinar-lhe coisas que tenham oportunidade de praticar nos seus ambientes de vida.

**A necessidade de ensinarmos as pessoas nos contextos de vida:** Porque as pessoas com DID têm especiais

dificuldade em generalizar e transferir as aprendizagens que aprenderam em contextos simulados.

**O Princípio da Participação Parcial:** Se alguém não pode realizar uma tarefa na plenitude, deveremos decompor a tarefa para encontrar partes que a pessoa consiga concluir com êxito.

**Adaptações Individualizadas:** No ensino ou no trabalho, as adaptações têm de ser desenhadas à medida de cada pessoa.

**Recurso aos apoios naturais:** Além de recorrer aos serviços e entidades que existem na comunidade, recomenda que os profissionais tenham um papel muito ativo na procura de recursos informais. Lou Brown afirma mesmo que as relações mais importantes para as pessoas com deficiência são as que elas estabelecem com pessoas que não são pagas para se relacionarem com elas.

4

**A importância das pessoas apoiadas e das suas famílias sentirem orgulho no que aprendem ou fazem:** As aprendizagens que são relevantes são as que são significativas para as pessoas apoiadas e que vão de encontro à vontade expressa pelas suas famílias.

Assim, além dos princípios acima descritos, a argumentação de Lou Brown nunca é teórica, mas sempre sustentada em situações da vida quotidiana. Terá a oportunidade de ler, entre muitos outros exemplos, sobre o episódio do agricultor que lhe pediu para não desperdiçar o tempo e as poucas competências do filho ensinando-lhe coisas inúteis ou irrelevantes para a sua vida - um pedido que ilustra a necessidade de se fazer uma escolha criteriosa das competências a ensinar a uma criança com deficiência.

Igualmente, num outro texto, para distinguir entre *trabalho verdadeiro* e *tarefas ocupacionais*, Brown recorre à definição da Câmara do Comércio de Madison: trabalho é

algo que se uma pessoa não fizer, teremos de pagar a outra para o fazer.

Outra característica da escrita de Lou Brown é a análise crítica e corrosiva que faz dos serviços, que muitas vezes vivem autocentrados - a este propósito, escreveu frases que são muito fortes, mas que nos podem ajudar num processo de reflexão e autocrítica.

Ao ler os textos ficamos com o sentimento que as ideias-chave são poucas, mas fortíssimas. E que nos são apresentadas de uma forma emotiva, mas acima de tudo muito pragmática.

De quando a quando, encontramos pessoas que conseguem fazer grandes desenvolvimentos teóricos com pouca prática. Em Lou Brown, sucede o contrário: a teoria é apresentada apenas nas doses indispensáveis para dar força e poder à prática.

5

**Mário Pereira**

*Dezembro de 2021*



AS HISTÓRIAS DE LOU BROWN



## As Histórias de Lou Brown

Lou Brown, Professor Emeritus  
*University of Wisconsin*

*Junho de 2016*

"Fazemos o melhor com o que sabemos.  
Quanto mais sabemos, melhor fazemos."  
Rhonda Miga, *Partners in Policymaking*,  
Albany, Nova Iorque, 2002

Estas histórias baseiam-se em experiências reais de profissionais, pais, familiares e pessoas com deficiências significativas. Os elementos foram aperfeiçoados para produzir os efeitos de comunicação desejados. Os nomes e outros fatores potencialmente identificadores foram alterados para respeitar a privacidade e a confidencialidade das pessoas. Assim, quaisquer associações entre nomes, pessoas e experiências reais são uma coincidência. As histórias foram organizadas em três grupos mutuamente não exclusivos, relacionados com importantes fenômenos educacionais: escolaridade integrada/inclusiva; práticas pedagógicas; e preparação profissional. Estas histórias são apresentadas com o objetivo de melhorar os resultados profissionais, sociais, domésticos, recreativos/de lazer e outros importantes resultados pós-escolares constrangedores, inúteis e devastadores vividos por demasiadas pessoas que beneficiam de Educação Especial e serviços relacionados; para ajudar a analisar a forma como pensamos, o que fazemos e porque agimos de determinada forma; utilizar humor, fraquezas e absurdos como suportes à comunicação; e para ajudar os novos pais,

familiares, futuros profissionais e pessoas com deficiências intelectuais significativas e outras a compreenderem aspectos importantes do nosso passado, para que possam evitar os erros que cometemos. Por último, o presente artigo foi publicado inicialmente em 2005, tendo sido editado e atualizado em 2015.

Alguns cidadãos com deficiência que progrediram através dos sistemas educativos de Educação Especial e serviços relacionados usufruem agora de vidas pós-escolares produtivas e integradas.

Após a saída da escola, alguns já têm empregos em que recebem, pelo menos, o salário mínimo nacional e benefícios dados pela empresa. Alguns ingressaram no ensino pós-secundário e em programas de formação, o que resultou em empregos reais no mundo real. Vivem em apartamentos e residências de dimensão familiar, recebendo algum suporte adicional, e com apenas uma outra pessoa com deficiência que não é sua familiar. Têm vidas sociais razoáveis e interagem com vários familiares e outras pessoas, que têm ou não deficiência, e que não são pagas para conviver com eles. Viajam e frequentam diversos ambientes e atividades comunitárias integradas. Os seus pais e familiares estão satisfeitos com a Educação Especial e os serviços associados de que usufruíram. Os profissionais destes serviços orgulham-se dos seus contributos para resultados tão positivos. Se estas pessoas com deficiência, os seus familiares e os profissionais que as ajudaram pudessem reviver estas experiências escolares, esforçar-se-iam por replicá-las. Todos devemos saudar aqueles que participaram na construção de uma escolaridade tão bem-sucedida e para eles estas histórias não devem ter muito interesse.

Demasiados cidadãos com deficiência que frequentaram sistemas de Educação Especial e serviços relacionados não têm vidas integradas e produtivas após a escola. Não trabalham em empregos reais, no mundo real, não recebem o salário mínimo, nem outros benefícios, nem no momento em que saíram da escola, nem agora. Os programas de educação pós-secundária e de formação em que se inscreveram não foram suficientes para satisfazer os padrões de desempenho minimamente aceitáveis do mundo de trabalho atual. De facto, pouco tempo após a toma de posse, o presidente George W. Bush convocou um grupo de pessoas que respeitava e pediu-lhes que analisassem a questão da excelência na Educação Especial. Em 2001, após mais de um ano de estudos exaustivos, este grupo relatou que aproximadamente 70% das pessoas com deficiência nos Estados Unidos, entre os 18 e os 64 anos de idade, estavam desempregadas ou em condições de trabalho precárias. Em 2004, o Comité do Presidente para as Pessoas com Deficiência Intelectual relatou que 90% destes adultos, nos Estados Unidos, estavam desempregados. Em 2004 foi criada uma *task force* pelo Governador Bush da Florida que relatou que, aproximadamente 85% dos adultos com deficiência intelectual, com autismo e/ou com paralisia cerebral, estavam desempregados. Infelizmente, o desemprego é apenas uma parte da história.

11

Demasiados adultos com deficiência vivem com os seus pais idosos, em associações ou lares de idosos. Têm vidas sociais dominadas pela solidão e pessoas que são pagas para conviver com eles. Funcionam numa matriz depressivamente circunscrita de ambientes e atividades segregados. Dependem dos impostos governamentais em tempos económicos e

políticos relativamente difíceis. Os seus pais e familiares não estão satisfeitos com a Educação Especial e serviços de que usufruem. Na qualidade de prestador de alguns desses serviços, durante mais de 50 anos, não me orgulho das minhas contribuições para resultados tão terríveis. Se é um estudante com deficiência, pai ou outro familiar, ou prestador de serviços que não esteja interessado em experienciar ou promover vidas pós-escolares segregadas, excessivamente dependentes ou de outro modo limitadas, estas histórias podem ser-lhe úteis.

12

Quando as crianças estão na escola, os profissionais sentem-se obrigados a referir-se a elas como níveis, pontos num contínuo ou espectro - "ligeiramente, moderadamente, severamente, profundamente"; graus e níveis - "Ele tem 17 anos, mas não consegue fazer o primeiro ano de Matemática."; e rótulos - Perturbado Emocionalmente, com Deficiência Intelectual, Autista, com Défice de Aprendizagem. Contudo, na vida pós-escolar a posição em que foi colocado num espectro, o nível ou rótulo que lhe foi atribuído, a sua capacidade de contribuição e muitos outros fenómenos escolares importantes, podem não ter qualquer significado caso esteja desempregado, isolado, excessivamente dependente de familiares ou dos contribuintes, criando filhos que não pode sustentar, aprisionado ou a viver uma vida infeliz e inútil. Em suma, os resultados desastrosos de muitas das nossas políticas e práticas educacionais exigem que acabemos com o que estamos a fazer. Se quisermos contribuir para melhores resultados, temos de efetuar melhorias substanciais nos nossos valores, objetivos, modelos de prestação de serviços, programas individuais, estratégias de desenvolvimento curricular, práticas formativas e

uma grande variedade de outros fenômenos importantes.

Se é um jovem com deficiência, que tipo de vida gostaria que o ajudássemos a construir? Se é pai ou mãe de uma criança com deficiência, que oportunidades gostaria de conseguir para o seu filho? Se é um profissional que pretende fornecer "serviços de ponta" ou "práticas promissoras", quais os valores que o devem orientar na tomada de decisões difíceis? Que objetivos deve almejar? Como manter-se receptivo a novas e melhores soluções? Alguns dos valores, objetivos e práticas considerados importantes encontram-se descritos de seguida:

Frequentar uma escola local - a escola que um estudante com deficiência provavelmente frequentaria se não tivesse deficiência.

13

Integrar turmas e salas de aula de ensino regular/geral organizadas normalmente.

Fornecer apoio e serviços complementares significativos para o próprio.

Utilizar métodos de ensino que sejam adequados aos estilos de aprendizagem individual.

Preparar para o sucesso no mercado de trabalho e outros aspetos importantes da vida pós-escolar integrada.

Viver em apartamentos ou casas financiadas com não mais que uma pessoa com deficiência que não seja um familiar.

Desfrutar de uma vida social significativa com diversas pessoas, com ou sem deficiência, e que não são pagas para conviver consigo.

Frequentar os mesmos ambientes, atividades e contextos que provavelmente frequentaria se não tivesse uma deficiência.

## Escolaridade Integrada/Inclusiva

A integração escolar refere-se aos alunos com deficiência que frequentam turmas e salas de aula de ensino regular/geral nas escolas que frequentariam caso não tivessem uma deficiência, tendo acesso a apoios complementares, individualizados e ajustados. Na grande maioria dos casos, o ensino inclusivo ou integrado é superior ao ensino segregado. Este discernimento baseia-se nas premissas de que a segregação gera segregação e que a integração gera integração. É difícil argumentar que a melhor forma de preparar os alunos com deficiência para frequentarem de forma eficaz diversos ambientes, atividades e contextos pós-escolares integrados seja confinar o seu percurso educacional a ambientes, atividades e contextos que apenas incluam pessoas com deficiência e pessoas que são pagas para os supervisionar.

14

### O Rapaz da Maca

Será que tudo significa mesmo tudo? Será que o congresso dos Estados Unidos se referia mesmo a isso? Todas as crianças devem ter direito a uma educação suportada pelo Estado? Legalmente, essas questões são discutíveis. Nem sempre foi assim. Certa vez, um aluno novo, no nosso distrito, veio para a escola preso a uma maca. Tinha um colar cervical na cabeça e uma haste de aço inoxidável na coluna. Estava amarrado a uma plataforma de contraplacado almofadado com quatro rodas. A sua mãe utilizava uma corda para o puxar pelo corredor até ao escritório da Diretora. Muitos que testemunharam esta situação questionaram se deveríamos permitir que uma criança com esta condição frequentasse uma escola pública. A Diretora convocou uma reunião de emergência com a administração. A

Diretora, uma Neuropediatra, uma Professora Universitária, uma Psicóloga, duas Terapeutas, a Advogada da escola, a Diretora de Enfermagem e a Diretora de Educação Especial deliberaram e concluíram que:

Seria criada uma turma para alunos acamados. O consenso era que os alunos com e sem maca não podiam frequentar a mesma sala de aula.

Seria contratado um professor com um mestrado em ensino de alunos acamados. Não foram encontrados professores.

Verificaram-se os distritos escolares circundantes à procura de alunos com a mesma condição. Não foram encontrados alunos suficientes nas proximidades para a criação de uma turma. No entanto, os funcionários do Departamento de Educação do Estado identificaram seis alunos em idade escolar nesse Estado. As tentativas para organizar a utilização diária de helicópteros para transportar as seis crianças utilizadoras de macas para a sua turma de alunos acamados, em Madison, não foram bem-sucedidas.

A solução óbvia passou pela criação de uma residência para crianças acamadas. Posteriormente, poder-se-ia comprar um caminhão antigo, de distribuição de pão, com grandes prateleiras instaladas na parte de trás que poderiam acomodar as seis macas. Naturalmente, seria estampado no caminhão o slogan "Vida Independente". Depois estas seis crianças poderiam deslocar-se da residência para a carrinha e da carrinha para a turma, da carrinha para a residência, etc.

Os contextos em que vivemos influenciam a qualidade de vida? Se responder "Não", não deverá trabalhar na área da Educação. Se responder "Sim", que características contextuais devemos

providenciar? Os contextos educativos devem ser ricos, estimulantes, coloridos, variados e desafiantes. Devem apresentar bons modelos de comunicação, incentivar ao máximo o envolvimento e promover o desenvolvimento de relações sociais. Estas características não podem ser obtidas em turmas de alunos em macas, em residências ou na carrinha de transporte de crianças acamadas. De facto, se estivesse preso a uma maca, a última coisa que precisaria ou desejaria seria estar com mais cinco pessoas acamadas durante todo o dia.

### **Agrupamento Homogéneo**

16

Alguma vez visitou uma escola de ensino especial, um acampamento para autistas, uma oficina protegida, uma residência com oito camas num sábado à noite, um lar residencial ou outro meio segregado? Ficou impressionado com os sons, cheiros, quantidades de aço e azulejos telhas, a ausência de cor, os comportamentos chocantes manifestados pelas pessoas com deficiência e por aqueles que estavam a ser pagos para conviver com elas? Perguntou-se: "Quem construiu isto e porquê?" "Isto não é contranatura?" "Tem de ser assim?"

Imagine uma mãe da Califórnia com um filho com Síndrome de Prader-Willi. Primeiro disse-me que várias pessoas lhe disseram que eu era defensor dos direitos de pessoas com deficiência, e depois perguntou-me o que é que eu sabia sobre pessoas com Síndrome de Prader-Willi. Falámos demoradamente sobre as nossas experiências com essas pessoas, mais concretamente sobre os seus grandes impulsos para comer, obesidade, problemas de gestão alimentar, riscos para a saúde e dificuldades educativas e sociais. Para o caso de ela não ter visto um jogo dos Packers na televisão, informei-a que o Wisconsin é muito provavelmente

a capital mundial do Síndrome de Prader-Willi. Depois pediu-me que a ajudasse a fundar um lar residencial na parte central dos Estados Unidos, no Missouri ou Kansas, para crianças a quem foi atribuído esse diagnóstico. Quando lhe disse que não a iria ajudar, ficou bastante perturbada e perguntou-me porquê. Disse-lhe que retirar os filhos às mães, pais, irmãos, irmãs, amigos e familiares, violações da formação natural, agrupamentos homogêneos, segregação, etc., raramente beneficiam as pessoas com deficiência. Descrevi então como pensava que o lar iria provavelmente funcionar:

Todos os alimentos estariam trancados.

Os alimentos seriam distribuídos apenas por profissionais qualificados.

Os funcionários, residentes ou visitantes não poderiam falar sobre comida.

Não seriam permitidos anúncios alimentares ou programas de culinária na televisão.

Quaisquer referências alimentares seriam removidas de vídeos, livros e revistas.

Os residentes não poderiam visitar as lojas que vendem ou expõem alimentos.

Os residentes não poderiam conduzir em estradas que contivessem cartazes com fotografias de alimentos.

Ela concordou com a minha descrição e perguntou: "O que é que isso tem de errado?". Eu respondi: "É uma forma horrível de criar as crianças. Para além disso, quem conseguiria trabalhar nessas condições?". Depois pensei: "Que grande oportunidade de carreira para quem sofre de anorexia". A segregação e os grupos homogêneos obrigam-nos a pensar e a fazer o que, de outra forma, consideraríamos lamentável, desumano,

sádico, prejudicial, inapropriado, intolerável ou irracional. As crianças com Síndrome de Prader-Willi podem ser educadas de forma eficaz em salas de aula adequadas à sua idade e em escolas locais? Sim, e a escolaridade inclusiva é melhor. O que pode ser feito nas salas de aula e nas aulas das escolas inclusivas?

Explicar a situação aos colegas de turma e a outros colegas da escola que possam ser relevantes.

Envolver colegas de turma e da escola nas estratégias de solução.

Fornecer alimentos saudáveis e distribuir pequenas quantidades várias vezes ao dia.

Construir relações sociais na escola e possibilitar que as crianças se expressem durante os dias e horários em que não têm escola ou durante a ausência de funcionários da escola.

Antecipar problemas e apresentar soluções humanas.

Organizar a prática de exercícios razoáveis.

Controlar o peso, pelo menos semanalmente, e estar constantemente atento.

Considere que um conselheiro num acampamento de verão exclusivamente para crianças com autismo me disse: "Sim, todos aqueles movimentos parecem estranhos, mas não temos nenhum problema com mosquitos no nosso acampamento". Se dependesse de mim, obrigaria qualquer profissional, que recomendasse a um autista estar a menos de quinhentas milhas de outro autista, a viver numa residência com seis pessoas com autismo; a sentar-se a uma mesa numa oficina protegida com onze pessoas com autismo; a assistir a cerimónias religiosas especificamente para pessoas com

autismo e passar férias apenas na "Ilha do Autismo" durante o resto da sua vida.

## Os Regs e os Segs

Os Regs são alunos com deficiência que frequentam as escolas locais, ou seja, as escolas que frequentariam se não tivessem uma deficiência. Os Segs são alunos com deficiência que frequentam escolas segregadas, ou seja, escolas frequentadas apenas por alunos com deficiência. Os alunos com deficiência devem frequentar escolas locais ou escolas segregadas? Devem os pais poder escolher se os seus filhos irão frequentar escolas da sua zona ou escolas segregadas? Se alguns pais o podem fazer, porque é que deve ser negada a mesma oportunidade a outros?

Imagine que alguns pais querem que os seus filhos frequentem uma escola segregada (*Os Segs*) e outros querem que os seus filhos frequentem a escola local (*Os Regs*). Estes pais poderão conseguir o que pretendem? Sim. Os Regs e os Segs podem frequentar a mesma escola local, mas com dois percursos escolares diferentes.

19

Segregado	Normal
Autocarro para a escola segregado	Autocarro para a escola integrado
Recreio segregado	Recreio integrado
Sala de aula segregada	Sala de aula segregada
Casa de banho especial	Casa de banho especial
Intervalo segregado	Intervalo segregado
Almoço segregado	Almoço segregado
Educação Física Segregada	Educação Física Segregada
Artes e Música Segregadas	Artes e Música integradas

Terapias segregadas	Terapias integradas
Autocarro para casa segregado	Autocarro para casa integrado

Qual o percurso escolar mais divertido? Qual o percurso mais estimulante? Que percurso oferece uma melhor preparação para a vida pós-escolar integrada? A manifestação dos nossos valores, políticas e práticas têm importantes consequências, a longo prazo, para pessoas com deficiência e para as suas famílias. Devemos considerar os resultados pós-escolares preferíveis e as melhores formas de os alcançar. Tudo o que conduza a resultados integrados, nós desenvolvemos. Tudo o que conduza a resultados segregados, abstermo-nos de desenvolver.

20

### **O Rapaz do Braço Grande**

Durante uma avaliação externa a uma escola segregada, visitei uma turma do infantário com a Diretora. Quase todos os alunos manifestavam sintomas de Autismo, Síndrome de Down, Síndrome de Cornelia de Lange e Paralisia Cerebral severa.

Um dos alunos destacava-se porque tinha um braço e uma mão esquerdos extraordinariamente grandes. Observei-o a balançar o braço para trás e para a frente até o levantar suficientemente alto para alcançar o punho esquerdo do guiador do triciclo. Sentou-se e pedalou à volta da sala, pedindo aos outros alunos que se desviassem, contornando habilmente os objetos móveis. Perguntei à Diretora por que motivo ele estava naquela turma. Ela respondeu, "Não é óbvio?". Eu disse, "Não, não é". Ela disse, "Ele não pode frequentar o ensino regular com aquele braço." E eu disse, "Porque não?". Ela respondeu, "Se ele fosse seu filho, gostaria que fosse

provocado e ridicularizado ou que assustasse as outras crianças? E no ensino secundário? Queria que a sua filha namorasse com ele?" Finalmente acabou por dizer, "O que faria com ele, Dr. Brown?".

Aquilo que eu teria feito seria diferente do que faria agora? Tê-lo-ia colocado numa turma regular do infantário na escola da sua residência. Teria tocado *"He ain't heavy, he's my brother"*; *"We are the world, we are the children"*; *"I believe I can fly"*; e outras canções melancólicas e difusas de forma contínua nos altifalantes. Para além disso, teria exigido que os alunos, selecionados aleatoriamente, sem deficiência, viessem à escola, em cadeiras de rodas, com os olhos tapados, com a audição bloqueada, etc. Por último, durante uma hora, todas as tardes, antes de terminarem as aulas, toda a escola seria obrigada a participar em sessões de esclarecimento, sensibilização, diversidade e tolerância que incluíssem marionetas com diversas deficiências.

21

O que é que eu faria agora? Agora estou mais velho, zangado, frustrado e a ficar sem tempo. Se fosse meu filho, cortaria o seu grande braço. Depois diria a todas as pessoas que perdera o braço a tentar salvar a avó e a irmã de um ataque de tubarão. Depois sentava-me e ficava a vê-lo a ser premiado pela sua coragem. Gostava muito de ouvir as pessoas a chamarem-lhe uma inspiração e um jovem notável. Sorriria quando os pais das outras crianças se referissem a ele como um modelo a seguir e pedissem o seu autógrafo. O que é que você faria agora se ele fosse seu filho?

## **A Maluca com um Advogado**

Tivemos uma ótima escola para pessoas com deficiência. Os nossos funcionários adoravam

trabalhar aqui. Tivemos muitas equipas, festas e mexericos. Pensávamos que os nossos pais estavam satisfeitos. Todos os anos havia novos pais e alunos com deficiência. A maioria dos novos pais queria o que gostávamos de fornecer – a segregação. No entanto, alguns dos novos hereses pais começaram a falar de integração.

Uma mãe maluca disse-nos que a sua comunidade religiosa, os parques, bibliotecas e museus que frequentavam, e as festas, concertos e piqueniques a que assistiam eram atividades integradas. "Porque é que a única experiência segregada da vida do meu filho deveria ser uma escola pública"? Dissemos-lhe que era a típica mãe em "negação" e que precisava de psicoterapia para avançar para a "fase de aceitação". Ela queria saber porque é que o seu filho não podia frequentar uma escola regular. Dissemos-lhe que as terapias de que o seu filho precisava estavam na nossa escola segregada e que tinha de estar inscrito para usufruir das mesmas. Também lhe dissemos que o seu filho seria violentado, ridicularizado, excluído e importunado numa escola normal. Depois dissemos-lhe que as crianças normais eram desagradáveis. Salientámos que Sadaam Hussein, Fidel Castro e Osama Bin Laden frequentaram escolas normais. Ela disse, "Advogado".

Na Educação Especial não há nada pior do que uma maluca com um advogado. Foi agendada uma audiência. Assim, foi necessário realizar várias reuniões caras de preparação. A estratégia que utilizámos, durante a preparação, foi a de antecipar os argumentos e contra-argumentos de cada parte. Quando a primeira reunião dispendiosa, de 3 horas, começou, todos nós, 20 pessoas no total, estávamos convencidos de que ela era louca. No final da

primeira reunião dispendiosa, de 3 horas, 16 de nós ainda estavam convencidos de que ela era louca, 2 estavam indecisos e 2 pensavam que ela apresentara vários argumentos importantes. A segunda reunião dispendiosa, de 3 horas, terminou numa divisão de 10-10. Na terceira reunião dispendiosa, de 3 horas, o grupo decidiu que a criança deveria frequentar uma escola normal.

Os pais obrigaram-nos a escrutinar os nossos valores, políticas e práticas e, assim, ver os benefícios inerentes a meios e atividades educativas integradas. Na Educação Especial foram alcançados mais progressos com ações de "senhoras malucas" com bons advogados, do que com milhões de dólares investidos em investigações. As mudanças são fáceis para aqueles que trabalham com computadores, automóveis, química, canalização, plásticos, etc. As mudanças são *muito* difíceis para os educadores. Em suma, se os profissionais devem crescer, os pais devem regá-los.

23

### **Deixem-no Arder**

Uma criança nasceu com deficiências físicas significativas. Pouco depois do seu nascimento, a sua mãe integrou um "grupo de pais", que é outro nome para reunião de malucos. Ouviu histórias sobre as experiências dos pais de crianças com deficiência que a precederam. Quando o seu filho completou cinco anos de idade, empurrou-o na sua cadeira de rodas os quatro quarteirões até à escola, até ao edifício, até ao fundo do corredor e até à primeira fila da sala do jardim de infância. Depois, colocou um saco de tralha ao lado da cadeira de rodas e disse ao professor que o viria buscar às 11:30. De seguida, foi para casa, desligou o telefone e rezou calmamente para que corresse tudo bem.

O professor ficou chocado e chamou o Sindicato e o Diretor da escola. O Diretor telefonou para a administração central. Às 11:30, a mãe foi recebida na escola por dezanove profissionais especializados. Os profissionais pediram-lhe que assinasse um documento que permitisse aos técnicos da escola avaliar o seu filho. Ela disse-lhes que ele já tinha sido avaliado por pessoas competentes, que recebia todas as terapias necessárias, no privado, e que o ia levar para casa.

No segundo dia foi-lhe dito que, para que o seu filho usufruísse dos serviços de Educação Especial, teria de autorizar que fosse avaliado. Caso considerassem que necessitava de Educação Especial e outros apoios, seria transferido para uma escola onde poderia frequentar um "programa regional" e uma sala de aula de Educação Especial. Porquê? Porque essa era a escola onde os serviços presumivelmente necessários se encontravam. A mãe afirmou que, em primeiro lugar, tudo o que ela queria era que o seu filho frequentasse uma sala de aula integrada na escola da zona de residência. Não acreditava que a Educação Especial e os serviços relacionados fossem o mais importante. Sugeriu que esses serviços caros pudessem ser oferecidos a outras crianças que poderiam necessitar mais deles. Em segundo lugar, concluiu que todos os serviços oferecidos na escola do programa regional podiam ser deslocados e facilmente prestados na sua escola de origem. Em terceiro lugar, tinha o direito legal de recusar a Educação Especial e outros apoios. Caso os técnicos da delegação escolar pretendessem que a criança frequentasse outra escola para receber os serviços que consideravam apropriados, deveriam iniciar o processo legal necessário.

Quando levou o seu filho à escola no quarto dia, foi recebida pelo Diretor e pelo Chefe dos Bombeiros. Foi informada que o seu filho já não podia frequentar aquela escola. Quando perguntou porquê, disseram-lhe que durante o simulacro de incêndio realizado no dia anterior não o conseguiram retirar do edifício dentro do tempo necessário. "Deixem-no arder", respondeu. Afirmou, ainda, que ela e o marido isentariam os funcionários da escola de quaisquer responsabilidades em caso de incêndio. Perguntámos, "Mas que tipo de mãe é a senhora? Alguma vez foi denunciada por abuso de crianças? Como pode ser tão insensível?".

A mãe disse que os membros do seu grupo de pais a avisaram que os responsáveis da escola tentariam utilizar o "truque do incêndio" e que deveria reunir informação antecipadamente. Os membros do grupo de pais disseram-lhe especificamente para se dirigir ao quartel dos bombeiros que servia a escola e solicitar o registo de todos os incêndios. Assim o fez, tendo verificado que a escola tinha mais de cinquenta anos e que nunca tinha reportado um incêndio. Afirmou estar disposta a correr esse risco e perguntou se havia outro assunto a tratar. Os responsáveis da escola decidiram não avançar com a transferência do aluno. Pelo contrário, decidiram prestar todos os serviços necessários na sala de aula regular do infantário e noutras áreas da escola. Deu-se então início ao processo de avaliação.

Em primeiro lugar, inserimos a criança numa sala de aula integrada ou numa turma da escola da zona de residência. De seguida, fornecemos apoios complementares, individualizados e ajustados. Só depois de fazermos, pelo menos isto, é que podemos tentar uma colocação alternativa.

Não podemos privar os alunos com deficiência, da oportunidade de crescerem com irmãos, irmãs, amigos e vizinhos. Para além disso, a maioria dos melhores professores do mundo lecionam em salas e turmas de educação regular. Também não podemos privar os alunos com deficiência da oportunidade de aprenderem com esses professores.

### **Alteração de Colocações Escolares**

Uma mulher telefonou-me e perguntou se a poderia ajudar. Explicou-me que era solteira e que não tinha muito dinheiro. Todos os dias, às 7 horas da manhã, iam buscar a sua filha autista para ir para o infantário que se situava longe do seu bairro. Quando a sua filha regressava a casa, por volta das 16 horas, corria para a janela onde observava o pátio comum e as crianças a brincar. Enquanto observava, ela ria, pulava, para cima e para baixo, e batia as palmas. A mãe interpretou estas ações como sinal de que a sua filha queria brincar com os vizinhos. No entanto, ela compreendia que as outras crianças não a conheciam e que ela própria não as conhecia. Se não houver experiências comuns e contactos frequentes, mantidos ao longo de um bom período de tempo, podem emergir dificuldades indesejadas.

Pedi-me para ir à escola que as crianças do bairro frequentavam e perguntar ao Diretor se a sua filha poderia inscrever-se no primeiro ano do próximo ano letivo. Disse que tinha medo de o fazer. Reuni-me com o Diretor e expliquei a situação. Ouviu-me atentamente, reiterou o essencial para garantir que compreendia exatamente o que estava a ser pedido e pediu-me que voltasse para obter uma resposta dentro de duas semanas. Tinha dúvidas de que ele

iria dar resposta ao meu pedido. Porquê? Porque usava um alfinete "WWJD<sup>1</sup>" na lapela do seu fato.

Passadas duas semanas informou-me, "Os profissionais tiveram várias discussões intensas sobre os antecedentes e problemas associados, e todos os envolvidos votaram não. Assim, essa criança não se pode inscrever na nossa escola no próximo ano letivo". Eu disse, "Não devem trabalhar judeus nesta escola. Tenho dificuldade em acreditar que, após três mil anos de exclusão, perseguição, assédio e do holocausto, um judeu votaria não". Olhou para mim com surpresa. Prossegui, "Não devem trabalhar aqui afro-americanos. Tenho dificuldade em acreditar que, após terem sido impedidos de estudar durante séculos, qualquer pessoa negra votasse não.". Ele ficou tenso. Continuei, "Não devem trabalhar aqui cristãos. Já agora, esse alfinete na lapela do seu fato não é um *"O que faria Jesus?"*". Tapou imediatamente o alfinete e disse indignado, "Isso não é relevante para aqui." Por último, eu disse, "Não devem trabalhar aqui mulheres. Não posso acreditar que uma mulher...". Pediu-me para sair.

27

Fui obrigado a dizer à mãe que, caso pretendesse a transferência de escola, teria de processar a delegação escolar. Para além disso, a sua filha teria de frequentar uma escola fora da zona de residência até que todos os procedimentos administrativos e legais estivessem concluídos - "a regra da permanência". Ficou desapontada e magoada, mas não sabia como e não tinha como pagar o recurso da decisão e possivelmente processar a delegação escolar.

---

<sup>1</sup> Nota tradução: WWJD refere-se a *What Would Jesus Do?* (O que faria Jesus?)

Imagine que uma criança frequentava a escola da sua zona de residência e uma sala de aula integrada, e que a delegação escolar queria alterar a sua colocação. Caso os pais não concordassem com essa transferência, a delegação escolar teria de recorrer da decisão para uma autoridade superior e possivelmente processar a delegação. A criança permaneceria na atual escola até que todos os procedimentos administrativos e legais estivessem concluídos. É extremamente importante que os pais tenham consciência da "Regra da permanência" antes de os seus filhos serem retirados das salas de aula integradas e da sua escola local.

28

Certa vez, aceitei ser testemunha especializada de um grupo de alunos com diversas deficiências e dos seus familiares numa ação coletiva numa grande cidade. Uma das minhas responsabilidades era entrevistar uma mãe e o seu filho, Darin, com Síndrome de Asperger. Ele manifestou, frequentemente, a sua deficiência fazendo ruídos e falando alto sozinho. A manifestação destas ações permitiu aos profissionais torná-lo elegível para receber Educação Especial, apoios e serviços individualizados. Era um talentoso pianista e compositor que tinha sido admitido na "escola secundária de artes" local. Uma das aulas foi lecionada por um professor regular e um professor de Educação Especial. Certo dia, o professor de Educação Especial pediu à turma para votar se o Darin deveria ou não frequentar a aula. A turma votou que ele deveria ser expulso. O Darin disse-me que ficou chocado, extremamente magoado e envergonhado. Durante muito tempo recusou-se a ir para qualquer escola. Eventualmente reingressou uma, mas colocaram-no numa pequena sala, num dos edifícios administrativos. Era o único aluno presente. Recebeu toda a sua educação de um

estagiário. A música não foi incluída no seu programa curricular.

Qual é o papel da votação na definição das colocações de alunos com deficiência? A democracia é melhor do que a autocracia? Algumas leis, regras, regulamentos, tradições, valores, princípios, melhores práticas, etc., devem transcender as decisões por maioria e/ou por um autocrata.

### **Recreio integrado**

Durante o recreio para alunos com deficiência, a Sally dirigiu-se imediatamente para o baloiço e utilizou-o até ao momento de regressar à sala de Educação Especial. Em setembro, decidimos que já não realizaríamos o "recreio para deficientes". Estabelecemos uma data em que os alunos com e sem deficiência desfrutariam do recreio em conjunto. No processo de preparação do recreio integrado, alguém perguntou o que iríamos fazer quando a Sally não sabsse do baloiço. Tínhamos a certeza de que os colegas sem deficiência esperariam que o partilhasse; que alguns diriam, "Ei, esse baloiço não é teu"; que alguns perguntariam aos auxiliares se também podiam utilizar o baloiço, etc. Tivemos uma reunião e considerámos o seguinte:

Talvez devêssemos contratar aquele individuo da Califórnia. Ele permitiria que ela utilizasse o baloiço dez vezes e depois dar-lhe-ia uma bofetada com força.

Talvez devêssemos contratar aquele individuo de Rhode Island. Ele permitiria que ela utilizasse o baloiço durante dois minutos e depois esguichar-lhe-ia amoníaco para a cara.

Talvez devêssemos contratar aquele individuo de Ohio. Ele colocar-lhe-ia um capacete eletrificado.

Se ela não saísse do baloiço atempadamente, dar-lhe-ia um choque remotamente.

Talvez devêssemos requisitar um kit de afogamento simulado.

Chegou o dia do recreio integrado. Ainda não tínhamos estabelecido um plano, mas isso não importava. A Sally não se aproximou dos baloiços. Dirigiu-se ao grupo de colegas sem deficiência que estava a saltar à corda e indicou que queria participar. Foi um grande choque para nós, pois saltar à corda não era uma opção no recreio para alunos com deficiência. Enumerámos as razões que nos levaram a criar um recreio integrado. Uma das mais importantes era que os alunos com e sem deficiência pudessem interagir em atividades à sua escolha. Tentámos que a Sally saltasse à corda com os seus colegas.

30

Fui Professor de Educação na Universidade do Wisconsin durante muitos anos. Uma das minhas grandes responsabilidades era a formação de professores de Educação Especial. Antes deste acontecimento, nunca tinha treinado um professor de Educação Especial para saltar à corda de forma integrada. Arranjei um cronómetro, um contador manual e um bloco de notas de uma antiga "turma de Autismo" e fui para o recreio para aprender mais sobre saltar à corda. Estudei o domínio lateral, as posições e movimentos do corpo, o número de rotações das cordas por minuto, etc. Enquanto estava a contar o número de rotações das cordas por minuto, tive um pensamento perturbador. "Se o Diretor aparecer e me perguntar o que estou a fazer, o que é que vou dizer?" E se eu disser, "Estou a contar o número de vezes por minuto que as crianças sem deficiência saltam à corda, além disso quero passar ao quadro e um aumento".

Levamos posteriormente a Sally para o ginásio e ensinamo-la a posicionar o seu corpo, a utilizar corretamente os pulsos e a velocidade por minuto dentro do qual ela deve girar a corda. Quando adquiriu estas competências, saltar à corda passou a fazer parte do recreio integrado. A sua professora agarrou numa ponta da corda, a Sally agarrou na outra e começaram a girar a corda. Os colegas sem deficiência foram encorajados a saltar. E assim o fizeram. Após vários minutos de sucesso, a professora pediu a um colega que a substituísse girando a corda com a Sally. O seu colega assim o fez. Estava tudo a correr bem até alguém dizer à Sally e ao seu parceiro, "*Freeze!*" (congela). Na linguagem do recreio, isto significava parar de girar a corda. O seu parceiro parou. Infelizmente, a Sally ainda não tinha adquirido a linguagem verbal do parque infantil, pelo que continuou a girar a corda. Os seus colegas de turma voltaram a dizer: "*Freeze!*". A Sally estava confusa e indecisa quanto ao que fazer.

31

Sentimo-nos mal. Porquê? Porque tínhamos limitado o seu percurso educativo a transportes e aulas de Educação Especial segregadas, recreios para pessoas com deficiência e almoços isolados, Artes, Educação Física e Música segregadas. Na nossa escola "especial", quando queríamos que alguém agisse de determinada forma dizíamos, "Sally, olha para mim. Estás pronta? Pára". O problema é que ninguém, exceto os profissionais de Educação Especial em ambientes segregados, comunica assim com os outros alunos.

Há quem afirme que primeiro temos de descobrir como integrar os alunos com deficiência e integrá-los posteriormente. Nós afirmamos que não é possível descobrir como integrar alunos com

deficiência até que se permita a sua frequência em ambientes, atividades e contextos integrados, e posteriormente perceber como ensiná-los. Quanto mais tempo as pessoas com deficiência frequentarem ambientes segregados, menor é a probabilidade de frequentarem com sucesso ambientes integrados. Quando os alunos são segregados, o mesmo se sucede com os profissionais que interagem com eles. Muitos dos profissionais experientes devem ser dotados de atitudes, valores e competências necessárias para integrar alunos com deficiência. Ou seja, mesmo que tenham trabalhado com alunos com deficiência durante muito tempo em ambientes e atividades segregados, não devem assumir que estão preparados para trabalhar em ambientes integrados de forma eficaz. As crianças com e sem deficiência podem aprender a descontrair e brincar juntas? Claro que sim.

### **Natação integrada**

Antigamente, os alunos com determinados tipos ou graus de deficiência podiam ir ao circo, mas apenas aos sábados à tarde. Não lhes era permitido ir com os seus colegas sem deficiência às quartas-feiras. Podiam andar de barco a motor rio abaixo, mas apenas com outros colegas com deficiência aos domingos de manhã. Podiam nadar, mas apenas com outras pessoas com deficiência e com os seus cuidadores na piscina com rampa da escola de educação especial.

Uma família vinda de outra parte do país mudou-se para o nosso bairro. Apresentámos-lhes o excelente bairro que haviam escolhido. Explicámos-lhes o quão tolerantes, face às diferenças individuais, eram os membros da nossa comunidade. Salientámos como quase todos utilizavam

missangas, sandálias romanas e roupa de flanela; comiam apenas vegetais "feios"; tinham muitos pelos nas pernas, rosto e axilas; conduziam pequenos e velhos carros estrangeiros; tinham painéis solares nos telhados das suas casas; e choravam quando viam crianças africanas subnutridas na televisão.

Às quartas-feiras, das 17:00 às 19:00, era a hora da natação em família na escola pública do outro lado da rua. As nossas famílias decidiram participar. Quatro adultos e quatro crianças encontraram-se em nossa casa, caminhámos e fomos até à piscina. O funcionário não nos deixou entrar porque a filha deles tinha obviamente uma deficiência e utilizava cadeira de rodas. Informou-nos que aos sábados a piscina da Escola Jerry Lewis estava exclusivamente reservada a "deficientes". Ficámos chocados por isto acontecer no nosso bairro. Humilhados, regressámos a casa. Passado pouco tempo e após alguns copos, alguém disse: "Sabem o que deveríamos ter feito?". Outra pessoa disse, "Concordo e também deveríamos ter .....". Em breve tínhamos uma lista interessante de "deveríamos ter...".

Decidimos que deveríamos fazer algo para corrigir aquela situação. Na quarta-feira seguinte, as duas mães passaram com a filha rapidamente pelo funcionário, correram para o balneário e ajudaram-na a entrar na piscina. Eu mostrei um pedaço de papel ao funcionário e disse-lhe que era uma carta da direção da escola a autorizar a rapariga a utilizar a piscina, à medida que me afastava rapidamente dele e entrava no balneário. As outras três crianças disseram, "Despachem-se, queremos ir nadar". "Vamos, queremos ver os nossos amigos". "Estamos a perder tempo". O pai pagou exatamente o mesmo valor por cada uma das entradas e entrou

apressadamente no balneário. Não tardou até estarmos os oito dentro de água. Após algum tempo relaxámos. As três crianças sem deficiência foram brincar com os seus amigos e vizinhos. Depois, uma das mães disse calmamente, "Temos um problema". Ela chamou a nossa atenção para aquilo que flutuava perto de nós. Rezámos para que isso não acontecesse. Demos-lhe medicamentos para evitar que acontecesse. No entanto, acontecera. Devido ao seu historial, tínhamos considerado tal contingência durante os nossos ensaios. Assim, as duas mães retiraram-na imediatamente da piscina, levaram-na apressadamente para o balneário e para casa. O pai foi até à outra ponta da piscina. Quando era o único que restava exclamou, "Bolas, esta comida chinesa não caiu bem". O salva-vidas apitou e gritou, "Limpem a piscina".

34

Na quarta-feira seguinte, regressámos. Na piscina, apenas interagimos uns com os outros, mas pudemos sentir os olhares. Sabíamos que nos estavam a observar. Os músculos dos nossos olhos doíam porque estávamos a tentar não olhar para aqueles que sabíamos que nos estavam a fixar. Os católicos conhecem os olhos que os seguem. Acabámos por olhar à nossa volta. A nadadora-salvadora estava a olhar para nós, mas estava a sorrir. Apontou para algo pendurado na torre de vigia. Olhámos. Trouxe uma rede. Relaxámos. Que bairro excelente.

Os ambientes e atividades segregados podem ser aceitáveis em algumas circunstâncias como, por exemplo, as casas de banho públicas, equipas de basquetebol em cadeira de rodas, ginásios para mulheres, no Congressional Black Caucus<sup>2</sup>, na

---

<sup>2</sup> Nota tradução: Grupo de política afroamericana no Congresso dos EUA.

digressão da Associação Profissional de Golfe para Mulheres, torneios de golfe apenas para cegos e a associação de atletas ateuas.

Você pode ser um veterano que perdeu as pernas em batalha e reclamar o direito de jogar numa equipa de basquetebol em cadeiras de rodas. No entanto, não tem que tolerar que lhe digam que pode comer pizza depois do jogo, mas apenas com pessoas em cadeiras de rodas; nadar numa piscina pública, mas apenas no dia autorizado a cadeira de rodas, etc. Deve haver razões convincentes e opções razoáveis para a segregação. Todas as justificações propostas devem ser cuidadosamente escrutinadas e rejeitadas sempre que possível.

### **No que respeita a todos**

A Debbie dirigiu-se ao gabinete do Diretor pela primeira vez para entregar documentação à secretária da escola. Anteriormente, a documentação era entregue por professores ou estagiários. Quando a Debbie entrou no escritório a secretária olhou para ela e gritou, "O que é que estás aqui a fazer? O que é que fizeste? Quem te mandou vir aqui?". Quando a Debbie fica assustada produz sons muito altos e bate com as mãos e os braços na parte lateral da sua cabeça. As ações da secretária assustaram-na, tendo manifestado a sua deficiência. Previsivelmente, a secretária ficou perturbada e gritou, "Pára com isso!", o que assustou ainda mais a Debbie. Este ciclo vicioso tinha de terminar, pelo que intervimos. Ou seja, levámos a Debbie para fora do escritório delicadamente.

Posteriormente, reunimo-nos com a secretária em privado. Explicámos-lhe que estávamos a tentar ensinar os nossos alunos com deficiência a interagir, com sucesso, com todos os funcionários da escola e que estávamos a tentar fazer com que todos os

funcionários interagissem, com sucesso, com alunos com deficiência. A secretária disse que não queria ser tratada novamente daquela forma e pediu que o professor entregasse a documentação no escritório como sempre. Explicámos-lhe que a Debbie tinha autismo e que quando fica assustada age daquela forma. No entanto, quando as pessoas são simpáticas e calmas, ela age como a maioria dos adolescentes. A secretária perguntou, "Que tipo de família é que ela tem?". Explicámos que as manifestações da sua deficiência não têm que ver com a sua família. Reiterámos que quando as pessoas são simpáticas com a Debbie, raramente há problemas. Então a secretária perguntou, "Poderia apenas mandar os gordinhos?". Dissemos-lhe, novamente, que todos os nossos alunos com deficiência devem aprender a interagir com todos os funcionários da escola e que todos os funcionários devem aprender a interagir com todos os alunos com deficiência. Quando a Debbie voltou a dirigir-se ao escritório do Diretor, verificámos uma transformação notável. Quando a Debbie e o seu professor se aproximaram do escritório, ouviram a secretária a repreender um aluno sem deficiência. A Debbie ficou tensa e estava bastante relutante em prosseguir. O professor assegurou-lhe que estava tudo bem e encaminhou-a para o escritório. Quando a secretária viu a Debbie parou de gritar, aproximou-se lentamente, sorriu e disse calmamente, "Olá Debbie. Prazer em ver-te. Posso ajudar-te com alguma coisa?". A Debbie entregou a documentação e saiu do escritório.

Teria sido melhor se a secretária tivesse um familiar com autismo. Ela disse-nos que não. Teria sido melhor se a secretária tivesse frequentado uma escola com alunos com deficiência. Ela disse-nos que não. Teria sido melhor se a secretária tivesse

interagido com pessoas com deficiência na sua comunidade. Ela disse-nos que não. Algumas pessoas nunca mudarão, mas com a experiência adequada, formação, modelos, regras e orientação, a maioria muda. Esta situação é encorajadora porque não nos podemos permitir outra geração de intolerantes.

### **Quem fica com a Millie?**

Millie, uma aluna que deambulava muito e produzia muitos ruídos, iria ser transferida, do segundo ano para uma das três turmas do terceiro ano, no ano seguinte. A professora do terceiro ano X reuniu-se com a Diretora e informou ser a nova representante do sindicato. Com todas as suas responsabilidades adicionais no próximo ano, ficar com a Millie seria demasiado. O professor Y, do terceiro ano, reuniu-se com o Diretor e anunciou que se iria reformar após 40 anos de ensino no final do próximo ano letivo. A Millie iria ser demasiado. A professora Z, do terceiro ano, reuniu-se com o Diretor e informou que estava a passar por um divórcio extremamente difícil e provavelmente demorado. A Millie seria demasiado durante esse período difícil. Como foi decidida a colocação da Millie no terceiro ano? O Diretor reuniu-se com os professores do terceiro ano, informou que os três se tinham reunido com ele e pedido que a Millie não integrasse a sua turma no próximo ano. Disse-lhes, então, que tinha três palhinhas na mão. Uma era mais curta do que as outras. Quem escolhesse a palhinha curta ficaria com a Millie. O professor que ficasse com a Millie poderia reduzir o tamanho da sua turma, ou seja, podia excluir quatro alunos que não quisesse na sua turma. Esses quatro alunos seriam redistribuídos pelos outros dois professores. Para além disso, o professor da Millie teria apoio de um estagiário,

durante 50% do tempo, e um professor da universidade local.

Quais são os fatores importantes que devem ser considerados ao distribuir alunos com deficiência pelas salas de aula e turmas integradas nas escolas? Grupos pedagógicos, tamanho das turmas, boa combinação entre métodos de ensino e aprendizagem, relações sociais coletivas com pares, histórias de experiências de sucesso de alunos com deficiências semelhantes e capacidade de colaboração bem-sucedidas. Existem adaptações adequadas para minimizar as dificuldades por vezes sentidas pelos alunos com deficiência que frequentam ambientes e atividades integrados. Seria positivo se todos os professores aprendessem a gostar, respeitar e a ensinar os alunos com deficiência em salas de aula integradas e nas escolas locais. Como gostaria que os profissionais decidissem a colocação dos seus filhos numa turma?

38

### **Quem Chora Primeiro?**

la dar uma palestra numa conferência. Um amigo perguntou-me se eu ajudaria dois pais durante a reunião de IEP [*Programa Educativo Individual*] da sua filha. A criança estava a frequentar uma turma de Educação Especial numa escola secundária distante de casa. Os pais pretendiam que os responsáveis da delegação escolar transferissem a sua filha para aulas integradas na escola secundária local e que lhe fornecessem serviços e apoios individualizados. Aceitei ajudar.

Durante a manhã, antes da reunião de IEP, agendada para as 13:00 horas, reuni-me com os pais e o seu advogado para a sua preparação. Insisti que uma das nossas principais responsabilidades era conseguir que um dos funcionários da escola fosse o primeiro

a chorar na reunião. Perguntaram-me porque é que isso era importante. Disse-lhes que tinha estado em muitas reuniões de IEP, nas quais os pais choraram em primeiro lugar. Sempre que tal acontecia, os funcionários recomendavam-lhes uma clínica psiquiátrica na zona ou outro serviço psicoterapêutico. Expliquei-lhes que esses pais se sentiram envergonhados, frustrados e perceberam que estavam em desvantagem. Esta situação impediu-os, demasiadas vezes, de serem os melhores defensores dos seus filhos. A mãe estava relutante em fazê-lo porque temia que os funcionários da escola magoassem a sua filha em retaliação. O pai achou que era uma boa ideia.

Quando a reunião começou, perguntei se a pessoa que elaborou o relatório de avaliação educacional estava presente. O Diretor disse que sim. Afirmei, então, que era o pior relatório que alguma vez tinha lido. Perguntei-lhe se era qualificada para lecionar ou se era detentora de uma licença provisória. Perguntei-lhe, ainda, se este era o seu primeiro relatório e se poderia pensar em alguém que a pudesse ajudar com a gramática e a ortografia. Ela começou a chorar e saiu da sala. O pai pediu ao Diretor de Educação Especial para recomendar psicoterapia à professora. Também disse que a professora era emocionalmente frágil para ser professora da sua filha. Perguntámos, então, se a pessoa que realizou a avaliação psicológica estava presente. Disse que sim e demos início à reunião. Estava tudo a correr muito bem quando a campanha começou a tocar. Um simulacro de incêndio interrompeu a nossa reunião. Saímos da escola juntamente com cerca de cinquenta alunos e funcionários. O pai reparou num grupo maior do outro lado da rua. Gritou, "Não posso acreditar. Estamos a participar num simulacro de incêndio

para pessoas com deficiência." O Diretor explicou-nos que os alunos de Educação Especial eram ensinados a fugir de um incêndio de uma forma e que os alunos sem deficiência de outra. Não percebemos se ele compreendia o perigo ou o absurdo desta prática. Os pais compreenderam. A rapariga foi transferida para aulas integradas na escola secundária local.

Todos os participantes da reunião de IEP são iguais? O que se entende por "representação razoável"? Os pais não devem ser intimidados por um grande número de profissionais, diretores, títulos, diplomas, jargões, acrónimos, etc. Como podem os pais preparar-se melhor para as reuniões de IEP?

Conheça os seus direitos.

Nunca vá sozinho.

Dê a conhecer as suas prioridades a todas as partes antes do início da reunião.

Faça registos áudio e/ou vídeo da reunião.

Estude todos os registos disponíveis dos profissionais.

Apresente-se com uma representação profissional adequada.

Analise e conteste cada ponto com o qual esteja em desacordo.

Faça com que alguém da outra parte chore primeiro.

## **Resistência à Escolaridade Integrada**

Tudo o que queremos é que as crianças com deficiência tenham a oportunidade de se integrarem de forma adequada e disponham de acesso a serviços e apoios individualizados em salas de aula integradas nas suas escolas. Caso não resulte,

podemos considerar alternativas razoáveis. Porque é que tantos alunos com deficiência não têm acesso a estes importantes direitos legais, educacionais e morais? Porque é que as pessoas ficam incomodadas quando se fala destas crianças?

Ao longo de muitos anos e locais por onde passei, ouvi diversas razões pelas quais os alunos com deficiência não devem ter acesso a serviços e apoios individualizados em salas de aula e turmas integradas, e escolas que frequentariam caso não tivessem uma deficiência. Parece apropriado que partilhe e responda a vários destes pontos de resistência aqui.

*1. Essa criança irá prejudicar o sucesso académico dos alunos sem deficiência*

Os alunos sem deficiência alcançam melhores resultados quando têm colegas com deficiência. Imagine o seguinte. Os alunos do Estado do Wisconsin obtêm sistematicamente as médias mais altas ou próximas da média mais alta do ACT<sup>3</sup> nos Estados Unidos. Os alunos da Delegação Escolar Metropolitana de Madison obtêm sistematicamente a maior média ACT do Wisconsin. Os resultados académicos dos alunos sem deficiência da Delegação Escolar Metropolitana de Madison têm vindo a aumentar de forma consistente ao longo de muitos anos. Porquê? Todos os anos, desde 1970, cada vez mais alunos com deficiência frequentam escolas, salas de aula e turmas integradas. Assim, caso pretenda aumentar os resultados do ACT e dos testes de aproveitamento académico dos alunos sem deficiência na sua área escolar, o que tem de fazer é

41

---

<sup>3</sup> Nota tradução: O American College Test é o principal teste padronizado de acesso à universidade nos EUA.

aumentar o número de alunos com deficiência nas escolas, salas de aula e aulas.

O quê? Afirma que não posso reivindicar a relação de causa e efeito entre os aumentos da educação integrada e os aumentos das médias no ACT e os resultados dos testes de aproveitamento escolar? Diz que eu devia pensar duas vezes? Diz que eu devia ter vergonha? Tem razão. Não posso reivindicar uma relação de causa e efeito entre educar alunos com deficiência em ambientes educativos integrados e os aumentos no ACT e dos resultados dos testes de aproveitamento escolar. Peço desculpa por ser tão ignorante e desinformado. No entanto, se não posso reivindicar a causa e efeito destes aumentos, como se pode reivindicar a causa e efeito da redução dos resultados escolares?

42

*2.Devemos estabelecer uma base de conhecimento sustentada em práticas de investigação de qualidade antes de integrarmos alunos com deficiência.*

Se necessitamos de informação de elevada qualidade científica para justificar a integração dos alunos com deficiência, onde podemos encontrar a informação que foi ou é utilizada para justificar a segregação? Além disso, tente lembrar-se da última vez em que foi tomada uma decisão educativa importante sustentada em investigações de qualidade aceitável.

*3. Inserir estas crianças em aulas de ensino regular é demasiado dispendioso.*

Talvez sim ou talvez não. No entanto, a Educação Especial e os serviços relacionados são muito mais dispendiosos do que o ensino geral. Quando consideramos os desastrosos resultados pós-escolares dos beneficiários das atuais políticas e práticas de Educação Especial, é evidente que

precisamos de análises de elevada qualidade de todos os custos, e não apenas dos que estão relacionados com a luta por uma educação integrada de qualidade.

*4. Alguns professores do ensino regular afirmam, "Não tenho nada a oferecer a esta criança".*

Após analisar o que se passa em muitas salas e turmas do ensino regular, concluo que esta tese é muitas vezes válida. De facto, alguns educadores do ensino regular não têm nada a oferecer a *qualquer* criança.

*5. Uma criança com deficiência retira às outras muito do tempo valioso e da atenção dos professores.*

Esta tese pode ou não ser válida. Muitos estão a investigar esta hipótese, mas os dados ainda não se encontram disponíveis.

43

Contudo, considere o seguinte: a opção A é mandar os alunos que interrompem as aulas, retiram demasiado tempo aos professores, etc. para uma sala ou escola de ensino especial. Esta situação agradaria a muitos professores e pais. O problema é que a meio do ano escolar apenas dois alunos permaneceriam na turma. Tal tende a aborrecer os membros da direção da escola e os contribuintes. A opção B consiste em fornecer serviços e apoios individualizados durante períodos de tempo razoáveis. Isto normalmente acaba com a grande maioria das dificuldades. Caso as perturbações persistam, o aluno pode adaptar-se a outros locais como, por exemplo, a biblioteca da escola e formação profissional integrada, etc. "Outros locais" refere-se a locais que não as escolas, salas de aula ou turmas segregadas.

*6. Caso os integremos, quais serão os efeitos sobre o número de registos de novas patentes?*

Não sabemos se a escolaridade integrada resultará em mais ou menos pedidos. Caso resulte em "entorpecer" o currículo, provavelmente resultará em menos pedidos. No entanto, se todas as crianças forem expostas a um planeamento, ensino e aprendizagem efetivamente colaborativos, se forem introduzidas adaptações curriculares, se forem disponibilizados produtos de apoio e outras práticas que permitam um desempenho de acordo com o seu potencial, é provável que resulte em mais pedidos. Esta questão de interesse nacional necessita de informação sustentada em investigações de grande qualidade.

44

*7. Quero que a minha filha seja engenheira. Quero que o meu filho seja advogado. Se os alunos com deficiência frequentarem a mesma escola, isso afetará a sua escolha vocacional? Tornar-se-ão professores? Irão trabalhar em residências?*

Não sabemos. Espero que muitos estejam à procura dos recursos necessários para responder a estas questões com investigações de grande qualidade.

*8. Como é que a escola inclusiva irá influenciar o número de crianças com deficiência?*

Pode resultar em mais crianças. "Vou continuar a tentar até que tenha um rapaz como aquele que frequenta a minha aula de arte". Pode resultar em menos crianças. "Terei apenas um ou dois. Porquê correr o risco?". Ainda não sabemos. No entanto, pode ajudar na prevenção – minimização. Porquê? Porque as pessoas cuidarão melhor do seu corpo, particularmente durante a gravidez. A condução imprudente e o abuso de álcool e tabaco podem ser reduzidos.

9. *A integração escolar irá afetar a forma como alguém vota?*

Definitivamente. Sabemos através de muitas experiências que aqueles que têm relações de proximidade com pessoas com deficiência votam de forma diferente das restantes. Assim, estamos a tentar aprovar uma alteração constitucional que exige que, para ser elegível para concorrer a cargos públicos nos Estados Unidos, deve ter uma pessoa com deficiência na sua família. Caso não resulte, tentaremos aprovar uma emenda que exija que para concorrer a um cargo público se tenha frequentado cerimónias religiosas, escolas, acampamentos, reuniões de escoteiros, o "Y" ou uma variedade de locais públicos com pares com deficiência.

10. *A educação integrada irá afetar a qualidade de vida pós-escolar dos cidadãos com deficiência?*

45

Sim, a integração gera integração. Vidas integradas são mais seguras, mais estimulantes, mais saudáveis e mais divertidas. Afinal, escolhemo-la para nós próprios.

11. *Será que a educação inclusiva afeta o número de abortos?*

Uma mulher disse-me que era contra a educação integrada porque era contra o aborto. Perguntei-lhe se via uma relação de causa e efeito entre o aumento da educação inclusiva e o aumento do número de abortos anuais. Respondeu que sim, porque os futuros pais terão crescido com crianças que manifestaram muitos tipos e graus de deficiência diferentes. Quando ficarem grávidas, farão testes. Caso o feto tenha características que não lhes agradem, abortam. Se não crescessem com crianças com deficiência, não conheceriam tais possibilidades.

Enquanto alguns pensam que a escolarização integrada resultará em mais abortos, outros pensam que resultará em menos, porque os futuros pais terão tido experiências de desenvolvimento bem-sucedidas com crianças com deficiência. Isso irá impedi-las de ultrapassar o limite do aborto. É obviamente necessária uma investigação de elevada qualidade.

*12. A educação inclusiva está relacionada com o emprego de pessoas com deficiência no mercado de trabalho integrado?*

Sim. Quanto mais integrada for a escolarização, maiores serão as probabilidades de emprego no mercado regular de trabalho. Quanto mais segregada for a escolarização, menores serão as probabilidades de funcionamento em atividades e contextos de trabalho integrados.

46

É difícil argumentar que a escolarização segregada nos prepara para um funcionamento pós-escolar integrado. É possível que os trabalhadores sem deficiência afirmem, "Andei na escola com eles. Não quero trabalhar com eles". Em contrapartida, podem dizer, "Andei na escola com eles. Gostava de trabalhar com eles". Quem sabe? Espero que alguém esteja a fazer a investigação necessária.

*13. Um professor disse-me que era contra a escola inclusiva porque era contra os homossexuais no exército. Perguntei-lhe se havia uma relação óbvia. Ele disse que sim.*

A educação integrada está realmente relacionada com o número de homossexuais nas forças armadas? Talvez devêssemos pedir aos funcionários do Pentágono para participarem num projeto de investigação de qualidade concebido para responder a esta pergunta.

*14. A educação integrada irá aumentar o número de pessoas com posse de arma?*

Sim. Quanto mais integrada for a educação, maior será a percentagem de pessoas com porte de arma. Porquê? Porque uma educação mais integrada resultará em mais direitos constitucionais para os cidadãos com deficiência, incluindo o direito de porte de armas automáticas e semiautomáticas.

*Consegue pensar, ou ouviu falar, de outras razões para se opor ou resistir à escola inclusiva?*

### **Práticas Pedagógicas**

Certa vez disse a um agricultor que, na minha opinião profissional, o seu filho tinha deficiências intelectuais significativas e que iria aprender menos competências durante o seu percurso escolar do que cerca de 98 - 99% dos seus colegas. Perguntei-lhe se queria comentar. Primeiro afirmou, "Por favor, não ensine coisas tolas ao meu filho". Em seguida disse, ""Por favor, não desperdice o tempo do meu filho". Por último disse, "Se o meu filho aprender menos do que as outras crianças, por favor ensinem-lhe as coisas mais importantes para ter uma vida decente na nossa comunidade".

As práticas pedagógicas referem-se à natureza dos serviços diretos prestados aos alunos com deficiência como, por exemplo: decidir o que e porquê ensinar; como e onde ensinar; quais os materiais educativos a utilizar; quais os critérios de desempenho a alcançar; como se adaptar às dificuldades individuais de aprendizagem e desempenho em áreas como generalização, síntese, níveis de dificuldade, memória e desafios educativos necessários para alcançar objetivos de desempenho significativos.

Frequentar escolas, salas de aula e turmas de educação regular/geral pode ser suficiente para preparar alguns alunos com deficiência para um funcionamento integrado na comunidade após a escola. No entanto, em muitos casos, não é nem suficiente, nem necessário.

Muitas pessoas com deficiência que passaram 100% do seu percurso em escolas, salas de aula e turmas de ensino regular encontram-se desempregadas, confinadas a oficinas protegidas e centros de atividades, em lista de espera, sentadas em casa com o pai/mãe/cuidador, ou não têm uma vida produtiva da qual seriam capazes. Em contrapartida, algumas pessoas com deficiência que passaram 100% do seu percurso em escolas, salas de aula e turmas segregadas frequentam vários meios, atividades e contextos integrados, após a sua saída da escola.

48

A grande maioria dos alunos com deficiência terá maiores hipóteses de sucesso num mundo integrado, se crescerem em salas de aula e turmas integradas, nas escolas locais, com acesso a serviços e apoios individualizados, adequados a si próprios. E também se forem utilizadas práticas pedagógicas que os preparem para ter sucesso num conjunto razoável de cenários, atividades e contextos não-escolares integrados.

Avaliação e formação em contexto, treino concreto e prática repetida

A avaliação em contexto consiste em inserir uma pessoa em locais, atividades e contextos da vida real e depois verificar quais são as discrepâncias entre o seu reportório e as exigências de um funcionamento minimamente aceitável. A formação em contexto consiste em ensinar o que é verdadeiramente

necessário para participar significativamente em meios, atividades e contextos reais.

A avaliação e a formação em contexto são muito importantes para pessoas com dificuldades de aprendizagem significativas por diversas razões. Em primeiro lugar, a formação em ambientes e atividades reais minimiza a dependência de competências de generalização, nem sempre confiáveis e seguras. Em segundo lugar, são utilizados recursos valiosos para ensinar apenas o que é exigido para um funcionamento minimamente aceitável em meios, atividades e contextos reais e importantes. Em terceiro lugar, os materiais reais, critérios de desempenho, distrações, etc., que são experienciados no mundo real são tidos em conta no processo pedagógico.

49

A formação em contexto, com prática repetida, consiste na seleção de uma competência relativamente simples, concreta e circunscrita, definindo-se um início e um fim arbitrários, e posteriormente proporcionando-se várias oportunidades para se aprender em pequenos períodos de tempo. Por exemplo, proporcionar, a uma criança, 15 tentativas para aprender a abrir um frasco de manteiga de amendoim na cozinha da sua casa numa hora, e proporcionar, a um aluno, 25 tentativas de tocar num bloco vermelho em resposta às indicações verbais precisas do professor em 10 minutos. Em tempos pensei que a formação em contexto, com repetição, era a melhor ou a única forma de ensinar os alunos com deficiências intelectuais significativas.

Certa vez pensámos que seria apropriado que os técnicos da escola ensinassem uma adolescente com problemas de aprendizagem significativos a comprar produtos, que os seus familiares

comprariam caso não o fizesse. Quando aprendeu as competências necessárias para funcionar de acordo com os requisitos minimamente aceitáveis para fazer compras e atividades afins, esperávamos que os seus pais autorizassem que executasse tais tarefas fora dos horários escolares e sem a presença dos técnicos da escola. Assim, precisávamos da autorização dos pais e do seu compromisso em assumir a responsabilidade pela prática após a termos ensinado. A preocupação dos pais era o que nós e ela faríamos caso se perdesse no centro comercial.

Nessa altura, estávamos cada vez mais desiludidos com o ensino direto confinado no espaço físico das escolas. Contrariamente, estávamos cada vez mais entusiasmados em combinar princípios de avaliação e formação em contexto, e de treino com prática repetida.

50

Assim, dissemos aos pais que não sabíamos o que faríamos caso ela se perdesse até a levarmos ao centro comercial pela primeira vez e a perdermos várias vezes. Tal permitir-nos-ia responder à sua pergunta com uma boa base empírica e decidir o que deveria aprender para fazer caso se perdesse. Assim, perdê-la-íamos, pelo menos, duas vezes por dia e ensinar-lhe-íamos o que fazer até que agisse de forma adequada num determinado centro comercial. Os pais não ficaram entusiasmados com o nosso plano.

Num verão, os funcionários da escola pública subalugaram um apartamento de estudantes universitários. O plano era ter professores a viver no apartamento com quatro alunos com dificuldades de aprendizagem significativas durante duas semanas. Durante este tempo, os alunos seriam alvo de uma avaliação e formação em contexto, com treino de

repetição em meios, atividades e contextos da vida real como, por exemplo, ir às compras, cozinhar, limpar, utilizar transportes públicos, socializar e frequentar parques e teatros. Ao fim de duas semanas, os pais seriam convidados para uma refeição preparada pelos seus filhos, num apartamento limpo, e depois deslocar-se-iam em autocarros públicos para uma ida ao cinema. Após esta formação e as demonstrações associadas, os pais deveriam permitir que os seus filhos colocassem em prática as competências recentemente adquiridas, nas suas casas e comunidades, sem o envolvimento dos funcionários escolares.

Quando apresentámos o plano, um dos pais perguntou o que nós e o seu filho faríamos caso ele se cortasse enquanto preparava uma refeição. Dissemos-lhe que não sabíamos, mas que utilizaríamos estratégias de avaliação em contexto para descobrir. Depois utilizaríamos estratégias de formação e de treino de repetição, nesse mesmo contexto, para lhe dar as competências necessárias. Dissemos-lhe especificamente que o cortaríamos com uma faca várias vezes, enquanto preparava as refeições durante o seu primeiro dia no apartamento. Isto permitir-nos-ia conhecer as capacidades de tratamento de cortes que ele tinha ou que necessitava de aprender. Depois cortá-lo-íamos várias vezes, em cada refeição, até aprender a agir de forma adequada. A mãe não nos autorizou, por escrito, que lhe disponibilizássemos uma avaliação e formação em contexto, acompanhadas de treino e de prática repetida.

Um segundo pai queria saber o que nós e a sua filha faríamos caso houvesse um incêndio no apartamento. Dissemos-lhe que não sabíamos, mas

que iríamos descobrir. Pedimos autorização aos funcionários da escola para levar a aluna para a sala de estar do apartamento. Deitaríamos líquido de isqueiro no sofá, acendê-lo-íamos e sairíamos. Observaríamos a partir da outra sala como ela reagiria. Os funcionários da escola chamaram o comandante dos bombeiros locais. Quando explicamos o nosso plano, o comandante dos bombeiros fez uma série de expressões faciais estranhas e foi-se embora. Uma semana depois voltou e disse-nos que podíamos levar um extintor, a aluna, dois professores, um lenço de papel, um isqueiro e um cesto de lixo metálico para o campo de basquetebol do parque junto ao apartamento. Ali podíamos acender o lenço de papel, atirá-lo para o cesto de metal e analisar o comportamento da aluna.

52

Lembramo-nos do agricultor que nos pediu para não desperdiçarmos o tempo do seu filho, nem para lhe ensinarmos coisas tolas. Pelo contrário, devemos ensinar-lhe as coisas mais importantes para viver de forma decente na sua comunidade. Agradecemos ao comandante dos bombeiros pelo seu tempo, perícia e conhecimento. Dissemos aos pais que a sua filha nunca seria deixada sem alguém que soubesse o que fazer em caso de incêndio. Embora isto fosse suficiente para obter a autorização necessária, ainda não sabemos o que ela realmente faria em caso de um incêndio real.

Muitos profissionais que trabalham com pessoas, que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem e de comportamento, atuam com base na premissa de que o treino com prática repetida é o mais adequado, a única e/ou a estratégia de formação mais apropriada por diversas razões. Em primeiro lugar, porque é que se assume, frequentemente, que essas pessoas necessitam de

treinos e de instruções mais diretas para alcançar os critérios de desempenho adequados do que as outras pessoas? Em segundo lugar, porque utilizam, quase sempre, resultados da demonstração de uma aquisição durante esses treinos. Isto permite que os profissionais se sintam como estando a fazer, pelo menos, algum progresso. No entanto, o grande problema é que os profissionais se tornem viciados e dependentes deles. Isto tem consequências demasiado desastrosas para demasiadas pessoas com deficiências e suas famílias.

Especificamente, o uso generalizado da formação em contexto, com treino e prática repetida, muitas das vezes resulta, pelo menos, no seguinte:

Desperdiçar dinheiro de impostos em "kits" pré-definidos ou outros sistemas de formação arbitrários, que negam ou invalidam a individualidade e limitam severamente os ambientes, atividades, contextos, grupos, critérios de desempenho e materiais de formação. Isto impõe inferências inaceitáveis e confiança nas capacidades de generalização que não são desejáveis ou que são perigosas.

Selecionar com base na baixa prioridade, na idade cronológica inadequada ou outra competência pouco importante para a formação, principalmente porque podem ser ensinadas através do treino com repetição.

Limitar o desenvolvimento de repertórios de competências funcionais porque é difícil criar as formações necessárias.

Criar alunos "robots" que apenas respondem se uma autoridade lhes der pistas para tal.

Interferir ou inibir o desenvolvimento e manutenção de importantes relações sociais com colegas da escola, vizinhos e familiares com e sem deficiência.

Substituir as relações fraternais, maternais e paternais por relações terapêuticas.

Aborrecer alunos com deficiência e levar à exaustão pais, vizinhos e profissionais.

Se uma competência é realmente importante, é provavelmente melhor tentar ensiná-la, dando lugar a um número reduzido de treinos, durante longos períodos de tempo, em meios, atividades e contextos reais. Caso uma competência não seja importante, é provavelmente melhor tentar ensiná-la disponibilizando vários momentos formativos, em períodos curtos de tempo, em meios, atividades e contextos artificiais. Mas porquê preocupar-se? A utilização racional de estratégias de avaliação e formação em contexto é aqui tratada porque ela contribui para que mais indivíduos com deficiência aprendam a atuar de forma eficaz em meios, atividades e contextos escolares e pós-escolares respeitados e integrados. É evidente que as estratégias de avaliação e formação em contexto são, por vezes, logisticamente difíceis, frustrantes, perigosas e absurdas. Assim, devemos recorrer a uma variedade de estratégias pedagógicas, incluindo uma proporção razoável de formação e de treino, e senso comum.

Por último, certa vez, conheci uma professora que era adepta da formação em contexto, com treino de repetição. Pedi-lhe para listar o repertório que um aluno, a seu cargo, pode aprender e que de facto necessitará, após a saída da escola, para funcionar numa diversidade de meios, atividades e contextos integrados e em que seja respeitado. Depois, pedi-lhe que enumerasse as competências que tinha adquirido com recurso a estratégias de treino e de repetição e o tempo despendido para as ensinar. Posteriormente, pedi-lhe para pensar qual a taxa de

aprendizagem, com base na sua experiência empírica e que calculasse quanto tempo necessitaria para desenvolver o repertório exigido para funcionar na sociedade, após sair da escola. A professora concluiu que o aluno teria de viver e frequentar a escola durante 800 anos.

Caso tenha este dilema, considere a possibilidade de utilizar versões razoáveis de avaliação e de formação em contexto, antes de entrar em exaustão.

### **Crítérios de Desempenho**

É comumente aceite que os objetivos pedagógicos ou formativos devem ser operacionalizados para que os progressos de concretização possam ser validados empiricamente. Uma forma de operacionalizar um objetivo pedagógico é descrevê-lo de modo a que possa ser visto, ouvido, cheirado, tacteado ou sentido de outra forma por pessoas racionais e honestas.

Se um objetivo pedagógico for devidamente operacionalizado, é relativamente fácil de sentir, de verificar empiricamente a sua evolução. Se um objetivo pedagógico não for devidamente operacionalizado, é muito difícil, ou mesmo impossível, de sentir, de verificar empiricamente, de constatar a sua progressão ou a ausência dela. O objetivo "a Sue compreenderá Shakespeare" pode ser apropriado e importante, mas deve ser operacionalizado para que se possa verificar, empiricamente, a sua progressão, face a níveis profissionais aceitáveis. Os critérios de desempenho referem-se às características de um objetivo pedagógico e às condições em que este será ou deverá ser realizado, para que um técnico possa afirmar que o aluno o alcançou.

Em muitos casos, orientações legais sobre objetivos e critérios de desempenho empiricamente verificáveis resultaram em mudanças no planejamento e práticas formativas. Por exemplo, no passado podemos ter analisado reuniões de IEP e lido "A Mo sair-se-á melhor em Matemática este ano" e "A Lydia está a aprender vermelho". Neste momento, poder-se-ia ler "a Mo acrescentou corretamente dois números que somam menos de dez, em três ocasiões consecutivas, em três dias letivos consecutivos" e "A Lydia tocou num bloco vermelho, com o seu dedo indicador, em resposta a uma pista verbal dada pelo professor, em duas de três tentativas, em quatro dos cinco dias de escola". Alguns pensam que isto é um progresso. Podem ou não estar corretos.

56

Considere o seguinte. "A Tracy sairá na paragem de autocarro correta em três das cinco tentativas". "O José imobilizará, corretamente, a sua cadeira de rodas elétrica no passeio de uma rua movimentada, seis em cada dez tentativas, no período de cinco dias letivos". Se uma competência não é importante, quem se importa com a especificidade dos critérios de desempenho? Invente-os. Cinco em cada doze tentativas, 33% do tempo, muito, um pouco, 82% do tempo, não importa. No entanto, lembre-se do agricultor que provavelmente diria: "Se uma competência não é importante, porquê quer desperdiçar o tempo do meu filho"? Quanto mais importante for a competência, mais autêntico, natural e real deve ser o critério de desempenho.

Autêntico, natural e real referem-se aos requisitos mínimos de funcionamento seguro e eficaz em ambientes, atividades e contextos escolares e não escolares integrados e significativos. Se acertar numa bola de basebol, em segurança, em 33% das

suas seiscentas tacadas em 164 jogos da liga principal, estará a sair-se bastante bem. Se atuar de acordo com os padrões minimamente aceitáveis pelo seu empregador, durante oito horas por dia, em duzentos e vinte dias do ano, provavelmente manterá o seu emprego. Em suma, especificar objetivos e critérios de desempenho de forma empiricamente verificável e individualizada é necessário, mas certamente não suficiente. Os objetivos também devem ser adequados à idade cronológica, ser importantes e respeitados, e diretamente relacionados com um melhor funcionamento na sociedade inclusiva, suscetíveis de minimizar as diferenças entre o aluno e os colegas sem deficiência, etc.

### **Materiais Pedagógicos**

57

Considere que é sua intenção ensinar a um aluno, com uma deficiência intelectual grave, o que é uma maçã. Dir-lhe-ia para ler sobre maçãs? Não, porque se ele conseguisse ler, não teria uma deficiência intelectual de nível severo. Dir-lhe-ia para procurar por "maçã" no seu computador e analisar os resultados? Não, porque se ele pudesse utilizar o computador dessa forma, não teria uma deficiência intelectual de nível severo.

Poderia falar-lhe de uma maçã? Em caso afirmativo, o que diria? A maioria das maçãs são esféricas. Algumas são vermelhas e outras são verdes. Algumas são doces e outras são azedas. Variam em tamanho e peso. Aquelas com manchas, que estavam demasiado podres para serem vendidas ontem, estarão hoje na secção orgânica? Não, porque se ele pudesse compreender as suas verbalizações complexas, não teria uma grave deficiência intelectual. Poderia mostrar-lhe uma fotografia da silhueta de Picasso de uma maçã? Não,

porque é demasiado abstrato. Deixá-lo-ia palpar uma maçã de plástico? Poderia, mas como poderíamos ter a certeza de que ele compreendia o que são maçãs verdadeiras? Será que lhe daria vários tipos diferentes de maçãs verdadeiras, durante os dias de escola e o deixaria tocar, segurar, cheirar, cozinhar, cortar, espremer, morder e prová-las? Claro que sim.

O leitor compreende que ele aprende melhor quando lhe são proporcionadas experiências concretas, tangíveis, claras, reais, autênticas, da vida real. O leitor também compreende que ele aprende muito pouco, ou mesmo nada, em resultado de experiências abstratas, carregadas verbalmente, complicadas e amorfas, e que uma dependência irracional de competências de generalização é um desperdício e prejudicial.

58

Um ano chegámos ao ponto de ter de reconhecer, publicamente, que os nossos alunos estavam a manifestar dificuldades na área da sexualidade. Acidentes menstruais, linguagem verbal sexualmente explícita fora do contexto, vestuário inadequado, toque no outro inapropriado, masturbação pública, exposição de partes do corpo e adoção de posições inaceitáveis são exemplos. Após muita contemplação e discussões com pais/tutores e colegas, alguns professores decidiram iniciar um currículo sobre sexualidade.

A maioria dos professores da escola não estava interessada em participar. Pensámos em começar por tentar ensinar os nossos alunos sobre os seus corpos. Especificamente, fizemos dois grandes desenhos de um homem e de uma mulher sexualmente maduros. O professor tocou, então, numa parte do corpo do desenho, com um ponteiro de madeira e pediu a alguns alunos que dissessem o

nome dessa parte. A alguns alunos foi dado o ponteiro para que apontassem uma parte do corpo no desenho, após lhes ter sido dada uma pista verbal específica. Quando um aluno já conseguia nomear ou apontar uma parte do corpo, após ter recebido uma pista verbal, iniciámos as explicações acerca da função dessa parte do corpo.

Um dos professores envolvidos estava a supervisionar um professor finalista da Universidade local, e esta trabalhava, em part-time, numa loja de roupas. Numa segunda-feira, de manhã, ela trouxe dois manequins, um masculino e um feminino, para a sala de aula. Rapidamente percebemos que os manequins tridimensionais eram mais realistas e, portanto, melhores materiais pedagógicos do que os desenhos bidimensionais, relativamente abstratos.

59

No entanto, o manequim masculino não veio com órgãos genitais. Foi necessário ter uma reunião sobre as partes do corpo ausentes. Um professor sugeriu que não devíamos utilizar os manequins. Isto foi rejeitado porque a maioria dos envolvidos considerava os manequins tridimensionais superiores aos desenhos bidimensionais. Outro professor sugeriu que ensinássemos todas as partes do corpo, menos "aquela". Isto foi rejeitado porque a maioria considerava que "aquela" era bastante importante, causava muitos problemas, etc. Por fim, decidimos comprar um pénis de borracha.

Foi feita uma requisição através dos canais próprios. Duas semanas mais tarde, voltou com o carimbo "aprovado - dinheiro de caixa". O professor que assinou a requisição perguntou onde podíamos comprar um. Eu perguntei: «O que quer dizer com "nós"? É a sua sala de aula. O senhor assinou a requisição. É da sua responsabilidade ir à baixa e

comprar um». Um dos nossos professores mais religiosos disse que lhe contaram que se for visto a fazer compras na secção de artigos de borracha de uma livraria para adultos não poderá ser enterrado no cemitério nacional.

Considere a formação de pilotos de avião. A piloto Q tem reconhecimento para pilotar um avião específico com dois motores a hélice. Um dia, ela decidiu tentar pilotar um 747. Voaria com ela? Claro que não. Gostaria de ter a certeza de que ela praticou bastante num 747 real antes de voar com ela. Considere a formação de cirurgiões oftalmologistas. Um dos nossos filhos magoou o seu olho a jogar basebol. Levámo-lo à nossa médica de família. Ela disse que ele precisava de cirurgia. Perguntamos-lhe se o podia fazer. Ela disse que sim, porque fez uma operação, como a necessária, a um macaco quando estava na faculdade de medicina. Dissemos que não. Queríamos alguém que tivesse prática com olhos de muitas crianças, antes de ela tocar nos do nosso filho.

60

Quanto mais próximo o material de treino for dos materiais reais, melhor será a generalização, mais confiança poderá ter de que o seu ensino é significativo e melhor preparará os seus alunos para funcionarem no mundo real.

### **Competências Funcionais**

No início da década de 1970, investimos no número de ambientes e atividades não curriculares em que os alunos com deficiências significativas funcionavam eficazmente, aumentando o leque de pessoas com as quais interagem adequadamente e reduzindo as exigências que faziam aos outros através do aumento dos seus repertórios de competências funcionais. Considera-se uma

competência funcional, o seguinte. Assuma que, a uma pessoa com deficiência, é pedido ou exigido que execute uma ação, mas esta não o faz. Se outra pessoa tem de executar essa ação, isto é considerado uma competência funcional. Se mais ninguém for obrigado a executar essa ação, ela não é considerada uma competência funcional.

Os pais de Linda trabalhavam ambos. A irmã e o irmão dela frequentavam a faculdade e viviam longe de casa. Os seus pais estavam a antecipar o dia em que a Linda terminaria a sua escolaridade. Perguntaram-nos se podíamos ajudá-los a prepará-la para a vida pós-escolar. Afirmaram também que seria útil se a Linda pudesse aprender a realizar algumas das tarefas que o seu irmão e a sua irmã faziam antes de entrar na faculdade. Pedimos-lhes a lista de tarefas que antes eram desempenhadas pelos irmãos da Linda. Depois, pedimos-lhes que definissem quais as tarefas que achavam que ela poderia aprender e que lhes seriam mais úteis. Uma das tarefas que selecionaram foi a de Linda ir buscar alguns produtos à mercearia, que a família frequentava, e por onde ela passava no caminho entre a escola e a sua casa.

61

A Linda não falava, não lia ou escrevia. Ela caminhava com um andar instável e muitas vezes perdia as suas coisas. Uma das razões relacionava-se com a dificuldade que ela tinha em transportar materiais. Muitas opções foram consideradas, mas o plano inicial era o seguinte. Os pais abririam uma conta de cliente na loja. O professor iria fazer uma lista de mercearias que os pais provavelmente queriam que a Linda comprasse. De facto, a maioria dos artigos estava nas secções de lacticínios e padaria. O professor construiria uma tabela de comunicação com pictogramas, que

incluiria todos os artigos da lista. Depois, o professor perguntaria à pessoa responsável pela padaria se aceitava guardar uma cópia da tabela de comunicação, num local adequado. Todos os dias a Linda iria para a escola com uma lista das mercearias necessárias à sua família. Antes de deixar a escola, o professor ensaiaria a lista com a Linda. Ela era boa a lembrar-se dos produtos lácteos, mas não tão boa a lembrar-se dos artigos de pastelaria. Depois, a Linda sairia do autocarro escolar, iria a pé até à mercearia, procuraria a área de lacticínios e seleccionaria os artigos necessários. Depois, iria à padaria e chamaria a atenção do funcionário, para ir buscar a tabela de comunicação guardada, para que a Linda pudesse indicar os artigos que queria comprar. Depois dirigir-se-ia à caixa e os artigos seriam adicionados à conta da família.

62

A implementação do plano exigiria que o professor o apresentasse ao gerente da loja. Ele disse que estava tudo bem para ele, desde que aqueles que trabalhavam na padaria concordassem também. Infelizmente, o responsável da padaria rejeitou o plano e encaminhou a família para outras lojas da zona. Esta rejeição apresentava problemas significativos nas imediações da área onde habitavam, acesso a autocarros, travessia de rua, a distância que os produtos alimentares tinham de ser transportados, etc. Após muita discussão, foi decidido enviar na mesma a Linda à padaria para trazer os artigos necessários, analisar o que acontecer e decidir em conformidade.

Um dia, depois das aulas, a Linda saiu na paragem correta do autocarro, foi para a zona da padaria da mercearia e esperou que alguém lhe perguntasse o que ela queria. Quando alguém o fez, ela inclinou-se

para se aproximar do vidro, apontou e fez sons. A mulher do outro lado do balcão agachou-se e pediu-lhe para repetir o seu pedido. A Linda apontou novamente e fez barulhos. A mulher disse então: "Para onde estás a apontar?". Isto foi seguido de mais tentativas de apontar e sons. A funcionária chamou um colega para ajudar. Após várias tentativas infrutíferas, ela chamou a responsável da padaria. A responsável fez o seu melhor para resolver o problema, mas falhou.

No processo de estudo destas interações, aprendemos o seguinte sobre pessoas que trabalham nas áreas de pastelaria de grandes mercearias:

São relativamente pequenas e rechonchudas.

Usam redes de cabelo que nunca cobrem todo o seu cabelo.

63

Usam uniformes de poliéster rosa ou branco resistentes à absorção de açúcar em pó, farinha e outras partículas finas.

Não gostam de se agachar.

Usam meias de vidro em que conseguem atar nós logo acima dos joelhos. Quando se agacham e são obrigadas a manter a sua posição mais baixa, o seu rosto fica bastante vermelho, começam a respirar rapidamente, começam a gritar para se despacharem e a gordura tende a saltar por cima dos nós.

Após dois dias destas desconfortáveis interações, a responsável da padaria aceitou guardar e utilizar a tabela de comunicação.

Prontos ou não – *aqui vamos nós.*

## A Pergunta do “Porquê”

Uma vez testemunhei uma sessão sobre discurso e linguagem em que uma terapeuta e seis alunos com múltiplas deficiências se sentaram em torno de uma mesa semicircular numa pequena sala. A terapeuta disse: "Façam este som". Depois ela fez o som "ssssssssssssssssssssssssss", à medida que movia a sua cabeça e o dedo indicador da esquerda para a direita, em frente às caras e ao nível dos olhos dos seis alunos. Em resposta, a maioria dos alunos cuspiu-lhe.

Eu perguntei: "De todas as coisas que se pode escolher para ensinar, porque é que escolheu isso?" Ela disse que foi treinada no "PEADIS - FLIPPYDIP - PSYCHOSALAD - TEACHVAAS - KIT DE CURA E RECUPERAÇÃO DA COGNIÇÃO LINGUÍSTICA". Eu disse, "Eu conheço os tipos que desenvolveram esse kit. Eles vivem no Havai. Neste momento, eles estão provavelmente a sorrir, bebendo as suas bebidas exóticas, em espreguiçadeiras junto às suas piscinas, com vista para o oceano e desfrutando de mais um belo e tranquilo pôr-do-sol. Vocês, estão sentados nesta sala, a ser cuspidos o dia inteiro. Certamente pode pensar em coisas mais significativas para ensinar e que sejam mais amigáveis para o formador". Ela olhou para mim e fez uma cara de raiva.

Os educadores de Ensino Especial são conhecidos por sujeitarem os alunos com deficiência a tipos e quantidades substanciais de terapias altamente dispendiosas, kits pré-formatados e programas pedagógicos "enlatados". De facto, frequentemente os pais de crianças com deficiência esgotam as suas poupanças para poderem conseguir mais e mais "terapias".

Depois de ter observado e participado nestas e noutras atividades similares, durante muitos anos, gostaria de vos pedir que analisassem, cuidadosamente, a vida escolar e pós-escolar de várias pessoas com deficiência em muitos sítios em que lhes foram atribuídos vários rótulos e níveis. Em seguida, pense no seguinte. Quanto mais terapia e apoio individual receberem, mais serviços porta a porta lhes forem prestados e mais tempo passarem com outros com deficiência e pessoas que foram pagas para estar com elas, maior é a probabilidade de experienciarem vidas pós-escolares isoladas, segregadas, circunscritas ou, no mínimo, menos estimulantes, produtivas e integradas do que o razoável.

Se é provável que um aluno aprenda relativamente poucas competências, as selecionadas para formação devem ser as mais importantes. Isto soa sempre bem, mas como é que decidimos se uma determinada competência é importante? Apontamos as seguintes razões como boas para selecionar uma competência para fins educativos, os "bons porquês". Eu selecionei essa competência pelas seguintes razões:

65

É apropriada para idade cronológica.

É funcional. Reduzirá as exigências feitas aos outros.

É uma preferência da aluna. Ela pediu-me que a ajudasse a aprendê-la.

É uma preferência claramente expressa pelos pais/tutores.

É uma preferência profissional justificável.

Aumentará o número de ambientes e atividades experimentadas.

Aumentará o seu leque de relações sociais.

Irá melhorar o estado físico, a aparência e a resistência.

Há uma hipótese razoável de conseguir aprendê-la.

Há hipóteses razoáveis de transferência, de prática e de supervisão natural.

Ajudará a gerar um equilíbrio curricular.

É importante em termos vocacionais.

Aumenta a privacidade, as escolhas, o respeito, o orgulho e o estatuto social.

Reduzirá o envolvimento do governo na sua vida.

Aumentará as expectativas.

Aumentará os sentimentos de pertença e conexão.

É logisticamente viável.

Os resultados obtidos pela investigação apontam uma qualidade aceitável e apoiam o seu ensino.

Quando os seus pais a virem a fazer, as lágrimas correrão pela cara abaixo.

Ao invés, há razões para selecionar uma competência para treino que não são tão boas, os "maus porquês". Eu selecionei essa competência pelas seguintes razões:

Fui treinado dessa forma.

O último professor deixou o kit no armário.

O meu supervisor foi a uma conferência, jantou com um vendedor, comprou-o e disse-me para o utilizar.

Que mais vou fazer todo o dia com todas estas crianças numa pequena sala?

Se aumentar a diversidade de ambientes e atividades escolares e não-escolares que utiliza para

formação, fica sem tempo para ensinar as muitas competências importantes que um aluno pode e deve aprender. As boas ideias nunca se esgotam. No processo, utilizam-se os "bons porquês". Os seus alunos aprendem mais. Sente-se melhor. Os pais pensam mais em si e você não entra em exaustão.

Se confinarmos os ambientes e atividades que utilizamos para formação ao ambiente físico da escola, esgotaremos o vosso repertório de competências importantes a ensinar muito rapidamente. Depois começa-se a usar os "maus porquês". Os seus alunos não aprendem muito do que é importante. Os pais podem ser simpáticos para si, mas, na realidade, não o respeitam. Torna-se difícil dizer aos outros o que se faz no trabalho todo o dia com algum grau de orgulho. Acaba por ficar exausto.

67

### **Síntese em Contexto**

Taylor está no programa de colocação avançada, em aulas de preparação para a faculdade e no quadro de honra académico da sua escola secundária. Um dia, no semestre passado, frequentou a sua primeira aula de Matemática, prestou atenção e aprendeu alguma coisa. Nesse mesmo dia, frequentou a sua quarta aula de Química, prestou atenção e aprendeu alguma coisa. Durante o sexto período, passou uma hora no Laboratório de Informática e aprendeu muito. Depois da escola, nesse dia, foi para casa, lanchou, foi para a sua garagem e fez uma bomba.

Ser muito inteligente significa que tem a maravilhosa capacidade de adquirir partes isoladas de informação, fundir, misturar, integrar, sintetizar e produzir algo novo, diferente, interessante, criativo. Os indivíduos que conseguem sintetizar pedaços dispersos de informação levam-nos a Marte, fazem

um ótimo chili, constroem arranha-céus e encontram curas para doenças terríveis.

Indivíduos que não são tão inteligentes não sintetizam bem. Isto, no geral, coloca-nos sérios problemas, mas muito mais em particular aos educadores que trabalham com alunos com graves dificuldades de aquisição e desempenho. Porquê? Porque o dia na escola, para tais alunos, é tipicamente dividido em blocos de tempo. Nestes períodos de tempo segmentados são distribuídas informações de forma relativamente isolada. Infelizmente, os alunos são responsáveis por sintetizar as "capacidades de fragmentação" que aprendem. O problema óbvio é que eles são intelectualmente e/ou de outra forma incapazes de fazer uma síntese com significado. Isto, aliado às suas notórias dificuldades de generalização, resulta frequentemente numa formação sem sentido. Isto é extremamente frustrante e deprimente para os alunos, para os seus pais/tutores, para os contribuintes e para os profissionais envolvidos que rapidamente ficam exaustos.

68

Kyler tinha quinze anos de idade, tem Síndrome de Down e deficiência intelectual grave. Manifestou dificuldades significativas na fala e era um jovem maravilhoso. Na escola estava a aprender sobre alimentação, sexualidade, matemática, como completar tarefas simples no âmbito das suas dificuldades à mesa e comunicar melhor verbalmente. Parecia estar a sair-se bem, mas o seu professor apercebeu-se que poderia estar a adquirir "competências fragmentadas" e que as suas dificuldades nas áreas de síntese e generalização tinham de ser abordadas empiricamente. Assim, conseguiu que ele fosse a um restaurante de fast-food para ver como se saía quando eram

necessários grupos de competências coordenados e em contextos autênticos.

Desceu do autocarro público na paragem correta, localizou o restaurante, abriu duas portas e entrou. Até agora, sem problemas. Colocou-se na fila e foi andando em frente, de forma apropriada e gradual. Teve então de comunicar com uma pessoa anónima. Podia ter usado fotografias, mas todos os envolvidos pensaram que isso iria inibir o desenvolvimento das suas capacidades de comunicação verbal.

A empregada perguntou-lhe o que queria. Ele debateu-se para produzir as verbalizações adequadas. A empregada era muito simpática e paciente. Parecia apreciar o esforço que ele estava a fazer para comunicar e queria que ele tivesse sucesso. Então ele respondeu: "*hahahahahahahamburger*". A empregada atenciosa, sensível, perspicaz e prestável disse então: "Hamburger". Ele indicou que sim com a sua cabeça. Ambos sorriram. Quando ela perguntou se ele queria mais alguma coisa, várias pessoas na fila atrás dele colocaram-se ao seu lado para que pudessem ver melhor. Além disso, dois outros empregados fizeram uma pausa para que eles e os clientes que estavam nas suas filas pudessem ver. Com este semicírculo atento observando cada movimento seu, ele começou a responder. Mais uma vez, ele teve grande dificuldade. Entretanto, conseguiu dizer "*babababababatatas*". Alguns membros do grupo sorriram e aplaudiram. Alguns exclamaram "Boa!". A empregada disse, "batatas fritas". Ele sorriu e acenou que sim. A empregada perguntou-lhe novamente se ele queria mais alguma coisa. Colocou uma nota de 5 dólares no balcão e novamente debateu-se com a sua resposta verbal. Entretanto, conseguiu dizer "*batido de*

vavavavavavavavagina". Fez-se silêncio. Todos os olhos se concentraram no chão. Todas as filas foram retomadas. O que ele encomendou começou a ser confeccionado.

Como saberemos o que será sintetizado e generalizado correta e/ou incorretamente, se não utilizarmos estratégias de avaliação em contexto? Se alguém não sintetiza partes de informação dispersas de modo eficaz, o que podemos fazer? Podemos colocá-los em ambientes e atividades que naturalmente requerem síntese e ensiná-los a desenvolver o conjunto de competências que realmente necessitam.

## Formação Profissional

70

Os resultados pós-escolares dos alunos que receberam Educação Especial e serviços afins são tragicamente inaceitáveis e esbanjadores de esperanças, de sonhos, de vidas e dos escassos e valiosos dólares dos contribuintes. Demasiados alunos saem das escolas e estão confinados a oficinas protegidas e centros de atividades segregados ou ficam em casa todo o dia com familiares e/ou com outros que são pagos para estar com eles. Certamente, alguns alunos com deficiência saem de escolas secundárias, com um diploma e inscrevem-se em ações de formação, escolas profissionais/técnicas e faculdades existentes na comunidade. No entanto, quando concluem ou saem destas estruturas, segue-se, frequentemente, o desemprego.

Como relatado anteriormente neste manuscrito, quando George W. Bush se tornou presidente dos Estados Unidos, convocou um grupo de pessoas que respeitava e pediu-lhes que abordassem a questão

da excelência na Educação Especial. Em 2001, após mais de um ano de estudo exaustivo, este grupo relatou que aproximadamente 70% de todas as pessoas com deficiência nos Estados Unidos, entre os 18 e os 64 anos de idade, estavam desempregadas ou em situação de subemprego. Em 2004, o Comité do Presidente para Pessoas com Deficiência Intelectual relatou que, nos Estados Unidos, 90% dos adultos, com este diagnóstico, estavam desempregados. Em 2004, um grupo de trabalho, criado pelo Governador Bush da Florida, reportou que aproximadamente 85% de todos os habitantes adultos da Florida, identificados como tendo deficiência de desenvolvimento, autismo e/ou paralisia cerebral estavam desempregados.

Porque é que as taxas de desemprego dos adultos com deficiência são tão elevadas? Tem de ser assim? Alguns estão a trabalhar, porque é que os outros não estão? Podemos fazer alguma coisa em relação a este infeliz estado de coisas? Podemos e devemos fazê-lo.

71

A formação profissional refere-se a um aluno com deficiência ter acesso a experiências reais, competências, ética laboral, atitudes, valores e outros fatores necessários para realizar um trabalho real, em ambientes e atividades integradas e fora do contexto escolar, de acordo com os padrões minimamente aceitáveis dos empregadores no momento de saída da escola. Se um aluno com deficiência tem hipótese de alcançar este padrão pelo facto de experimentar modelos de prestação de serviços, currículos e práticas formativas tradicionais, continue a utilizá-los. Contudo, se o progresso manifesto de um aluno não parecer vir a resultar no alcance do padrão "trabalho real no mundo real no momento de saída da escola", devem

ser fornecidas experiências alternativas e suplementares.

### **Definição de Trabalho segundo a Câmara de Comércio**

Os pais de Craig, um aluno de 21 anos, com uma deficiência severa, vieram à sua reunião final de IEP (Programa Educativo Individualizado) e perguntaram se tentaríamos preparar o seu filho para a vida ativa, após a escola. Dissemos-lhes que pensávamos estar a fazer exatamente isso e pedimos-lhes que fossem mais específicos. Disseram que esperavam que ele pudesse arranjar um emprego quando terminasse a escola, no ano seguinte. Dissemos-lhes que iríamos ter em conta a sua esperança e que voltaríamos a reunir com eles. Numa reunião posterior, alguém mencionou que os pais de Craig queriam que o preparássemos para o mundo real do trabalho quando ele saísse da nossa escola no próximo ano. A nossa Terapeuta Ocupacional ficou bastante incomodada e saiu da reunião. Pouco tempo depois, regressou com Craig. Ela posicionou a sua cadeira de rodas em frente à mesa, colocou uma colher adaptada na sua mão, colocou iogurte na colher e disse: "Agora observem". Ele começou, imediatamente, a tentar puxar a colher para a boca. A sua mão tremeu. Entornou um pouco, mas continuou até que a colher tocou nos seus lábios. A Terapeuta Ocupacional disse então: "Viram isto? Para ele, isso é trabalho. O trabalho é diferente para estas pessoas". Nós concordámos.

Dissemos, então, aos seus pais que a opinião da equipa do IEP era que devíamos continuar com a ênfase na componente terapêutica, porque não considerávamos que o trabalho real, no mundo real, na altura de saída da escola, no próximo ano, fosse um objetivo apropriado ou realista. Eles pareceram

desapontados e talvez um pouco zangados. Isto surpreendeu-nos porque pensávamos que eles gostavam de nós e respeitavam-nos. Depois disseram algo típico de pais, ingênuos e desinformados: "Mas ele teve vinte anos de Terapia Ocupacional". Infelizmente, há factos da vida da Educação Especial que os pais de crianças com deficiência severa, simplesmente, não aceitam. Eles pensam que os Terapeutas Ocupacionais existem para ajudar os seus filhos a arranjar emprego. Não compreendem que os seus filhos existam para que os Terapeutas Ocupacionais tenham empregos.

Vários dias depois, os pais de Tim reuniram-se com a equipa do IEP para falar sobre o seu último ano na escola. Também eles queriam que o preparássemos para um trabalho real após a saída da escola. Dissemos-lhes que iríamos considerar o seu pedido e voltar a encontrar-nos com eles. Quando o seu pedido foi trazido para reunião, o nosso Fisioterapeuta ficou visivelmente transtornado e disse: "O único trabalho que vejo para ele é ser um sinal de stop". O nosso Terapeuta responsável pela área recreativa disse: "O Tim tem um metro e vinte e cinco centímetros de altura. Ele pesa quatrocentos e trinta e cinco quilos. Todos os dias ele pratica para a corrida dos 3 metros nas Olimpíadas Especiais. Deviam ver como ele se esforça. Para ele, isso é trabalho. O trabalho não é o mesmo para estas pessoas". O nosso Psicólogo disse então: "Não compreendo o problema deles. Ele vai receber um diploma". Mais tarde dissemos aos seus pais que não achávamos que o trabalho real na saída da escola fosse um objetivo realista para o seu filho. Eles ficaram obviamente desapontados.

Infelizmente, tivemos basicamente as mesmas experiências com demasiados outros pais/tutores.

Perguntámo-nos: "O que é que se passa? Como é que, no final, eles não gostam de nós? Não podemos continuar assim. O que devemos fazer"? Decidimos pedir a ajuda de um grupo da nossa Câmara de Comércio. Falámos-lhes dos nossos sérios problemas sobre o trabalho dos filhos, com vários pais, apresentámo-los o Craig e mostrámos-lhes quão difícil era articular a colher e o iogurte. Depois perguntámos-lhes como é que descreveriam as ações do Craig. Eles olharam uns para os outros, fizeram umas caras estranhas e disseram: "Não podemos falar por cada membro da Câmara de Comércio, mas chamamos a isso comer". Com isto compreendemos a natureza do nosso problema. Dois grupos estavam a dizer a mesma palavra - trabalho, mas utilizando definições diferentes. Depois dissemos: "Vocês são donos e/ou gerem empresas na nossa comunidade". Que definição de trabalho utilizam"? Tiveram uma breve reunião privada e depois disseram: "Se não têm de pagar a alguém para o fazer, não é um trabalho da Câmara de Comércio". Se querem que abramos as portas das nossas empresas aos vossos alunos, deves começar a ensiná-los a fazer trabalho da Câmara de Comércio. "Por termos errado tantas vezes no passado, operamos agora a partir da premissa de que existem dois critérios para poder realizar um trabalho real no mundo real - o trabalho da Câmara de Comércio. É preciso respirar e ser capaz de realizar um movimento voluntário. Se não respirar, encaminhamo-lo para outro programa. Se respirar, mas não tiver controlo voluntário sobre o movimento de uma parte do seu corpo - uma pestana, um polegar, uma resposta de plosão - tentamos que o consiga fazer. Mais uma vez, pense no seguinte. Quanto mais terapia receber, mais serviços porta a porta utilizar, mais apoio individual lhe for dado e

mais tempo passar sentado, com um estagiário ao seu lado, nas aulas do ensino secundário, menos preparado está para o mundo integrado do trabalho após a saída da escola. Além disso, se não tiver um emprego quando sair da escola, a probabilidade de permanecer desempregado, nos anos seguintes, é enorme. Quanto mais tempo estiver desempregado, mais difícil é conseguir um emprego de verdade.

## Diplomas

Todos devem receber um diploma de ensino secundário? Se não, quem deve receber e quem não deve? Todos devem receber o mesmo tipo de diploma do ensino secundário? Em caso negativo, quantos tipos ou níveis devem ser atribuídos? Se alguém tem um diploma de ensino secundário, quais as garantias que esse diploma nos dá? Deve um diploma ser um direito de nascença? Estará a inteligência, mesmo que remotamente, relacionada com a atribuição de um diploma? Imagine uma moratória na atribuição de diplomas do ensino secundário. O que faríamos nós? Será que isso importaria? Ajudar-nos-ia a desenvolver melhores alternativas? Enquanto um diploma for enfatizado, de forma míope, como um resultado educacional altamente prioritário, demasiados alunos com deficiência, pais, políticos, contribuintes e empresários ficarão desapontados, desiludidos e frustrados. Porquê? Porque se os diplomas forem necessários para obter um emprego, para ter acesso a uma instituição de ensino superior ou a um serviço militar, os funcionários da escola encontrarão formas de os atribuir. Fazê-lo fá-los sentir-se bem, aprovados, bem-sucedidos e dignos de salários mais elevados e melhores benefícios. Para contrapor esta perspetiva, irracional e simplista, é proposto o diploma de Esperma X Óvulo. É atribuído

imediatamente após a ligação do esperma ao óvulo. O objetivo é minimizar ou eliminar as "questões do diploma" para que as verdadeiras questões associadas a uma educação individualmente significativa possam ser abordadas.

**Diploma do 12º Ano:** Este é o diploma de presidentes, governadores e outros políticos, empresários de sucesso, profissionais de recursos humanos que não conseguem encontrar trabalhadores para um primeiro emprego com as competências de que necessitam e outras pessoas em boa situação que se lembram carinhosamente dos bons velhos tempos antes da promoção social, a GI Bill of Rights<sup>4</sup> e outros "programas de ação afirmativa". Este diploma requer tipicamente 25 a 30 créditos "acadêmicos legítimos", obtidos mediante aprovação em cursos tais como Álgebra, Geometria e Trigonometria e Ciências, História e Literatura que são sequenciados por níveis de dificuldade. Ou seja, existem cursos correspondentes ao nível do 9º, 10º, 11º e 12º anos. Os níveis vão-se tornando cada vez mais difíceis e uma série de cursos ao nível do 12º ano devem ser aprovados. Obter aprovação nestes cursos não é suficiente porque os professores dão notas diferentes, uma vez que os padrões de desempenho variam entre os distritos escolares, porque a simpatia muitas vezes ultrapassa os padrões de desempenho e porque muitos simplesmente não confiam nos educadores. Assim, este diploma também exige a aprovação em testes objetivos e padronizados de desempenho acadêmico ao nível do 12º ano. O principal problema associado a este diploma é que, proporcionalmente, poucos alunos do ensino secundário estão intelectualmente

76

---

<sup>4</sup>Nota tradução.: Lei criada para apoiar os veteranos da Segunda Guerra Mundial.

aptos ou em posição de obtê-lo. Aqueles que podem e não o fazem, não são aqui motivo de preocupação.

**Diploma Regular:** Este é o diploma mais frequentemente atribuído. Tipicamente, requer entre 16 e 25 créditos obtidos numa variedade de disciplinas. No entanto, não exige a aprovação em testes objetivos e padronizados de desempenho acadêmico e não exige que os cursos estejam organizados por níveis de dificuldade. Ou seja, um curso de nível superior em Matemática pode ser mais difícil, mais fácil ou ter mais ou menos o mesmo nível de dificuldade que um curso oferecido a nível do 9º ano. As escolas que oferecem este diploma funcionam tipicamente por "áreas de estudo". Os alunos da faculdade são colocados na categoria de "colocação avançada" ou "mérito". Outros são colocados em áreas de estudo menos exigentes do ponto de vista acadêmico para que possam obter este diploma.

77

**Diploma de Geral de Educação:** Este diploma é concedido aos alunos que obtêm aprovação nos testes objetivos e padronizados. A frequência escolar não é exigida.

**Diploma Profissional:** Este diploma é atribuído a alunos que são expostos a conteúdos curriculares mais práticos do que acadêmicos, mais concretos do que abstratos e mais simples do que complexos. Trabalhos pouco qualificados nas áreas de restauração, manutenção de automóveis e construção de edifícios são alguns exemplos. Este tipo de diploma está a desaparecer rapidamente das escolas secundárias nos Estados Unidos por muitas boas e outras não tão boas razões. Este diploma e as escolas, turmas e currículos a ele associados foram, e em alguns casos ainda são, alternativas construtivas para muitos que não prosperam nos

percursos acadêmicos, mas que foram bem-sucedidos quando lhes deram alternativas significativas. No entanto, este diploma e as turmas e escolas a ele associadas foram demasiadas vezes, indevidamente, utilizados como armazéns étnicos, raciais e de deficiências que não resultaram em trabalho real, no mundo real, após a saída da escola.

**Diploma do IEP (Plano Educativo Individual):** Este diploma está disponível para a vasta gama de alunos que estudam em escolas que providenciam Ensino Especial e serviços afins. Pode ser atribuído independentemente de testes, cursos, frequência, notas, competências, inteligência e mesmo de movimento molecular. Tem um importante valor subjetivo para os alunos com deficiência e para os seus familiares e defensores dos seus direitos. No entanto, o seu valor para os empregadores, responsáveis pelas admissões em instituições pós-secundárias, recrutadores do serviço militar e a maioria de muitos outros, é altamente duvidoso. Maioritariamente requerem outras evidências de capacidade de desempenho ou de potencial, como o desempenho em testes padronizados e objetivos.

**Diploma de Portfolio:** Manifestamos aqui o nosso apoio a este diploma. Foi concebido para transmitir que os alunos que o obtiveram desenvolveram competências significativas para o próprio, em áreas tão importantes como: desenvolver um trabalho, no mundo real, de acordo com critérios minimamente aceitáveis por, pelo menos, quatro empregadores diferentes; circular na comunidade de forma eficiente e segura; manter uma condição física e de saúde aceitável; gerir o dinheiro ganho, e/ou evitar envolver-se com o sistema de justiça criminal. Se combinássemos os diplomas do 12º ano, os diplomas regulares, os diplomas profissionais, os diplomas de

educação geral e os diplomas do IEP (Plano Educativo Individual) concedidos no ano passado, perceberíamos que quase todos recebem um de qualquer forma. De facto, os investigadores do centro de inovação cívica do instituto de Manhattan concluíram que, em 2000, o estado de Nova Jersey atribuiu diplomas a 87% dos seus alunos do ensino secundário. Esta foi a taxa mais elevada de atribuição de diplomas nos Estados Unidos. Isto não incluía indivíduos que obtiveram diplomas de educação geral por aprovação nos testes. Não foi reportado se os diplomas do IEP foram ou não incluídos. O estado de Nova Jersey parece bastante próximo do padrão Esperma x Óvulo, se é que ainda não o alcançou. Quem é que se importa? As taxas de desemprego das pessoas com deficiência são ainda extremamente elevadas <sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> **Nota do autor:** A versão de 2005 deste documento também abordou a Instrução e Avaliação em contexto; Uma Estratégia de Desenvolvimento Curricular Profissional em contexto; Como Criar Locais de Formação e Colocação Profissional Integrados; Como Conduzir Análises Competências de Trabalho Integradas; e, Planos de Transição Individualizados do período Escolar para o Trabalho Pós-escolar. Desde 2005, cada um destes tópicos tem sido abordado, com mais detalhe, nos seguintes artigos:

Brown, L. (2012). Educational Standards for Students with Significant Intellectual Disabilities. TASH Connections, 38 (4), 7 - 20. Este artigo consta também na página web da Campanha de Inclusão pelos Direitos dos Deficientes em Nova Jérсия - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) e na página web de Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Brown, L. & Kessler, K. (2014). Generating Integrated Worksites for Individuals with Significant Intellectual Disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation 40, 85 - 97. Este artigo consta também na página web da Campanha de Inclusão pelos Direitos dos Deficientes em Nova Jérсия - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) and e na página web de Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Brown, L. & Kessler, K. (Versão de 2015). A School to Integrated Work Transition Manual for Students with Significant Intellectual Disabilities. Uma versão deste manual consta também na página web da Campanha de Inclusão pelos Direitos dos Deficientes em Nova Jérсия -

## Honrar os Direitos de Propriedade

Fiz parte de uma equipa que funcionava numa escola secundária de uma grande cidade, no interior dos EUA. O nosso objetivo era desenvolver um programa que proporcionasse uma avaliação e formação profissional, em contexto, a alunos com deficiência que teriam uma grande probabilidade de estar desempregados no final da escola, caso não o frequentassem. Um dia, estávamos reunidos numa sala de aula do quarto andar. Saí para ir à casa de banho, encontrei uma, olhei à minha volta, mas não consegui encontrar papel higiénico. Dirigi-me ao corredor e aproximei-me de um segurança. Nesta escola foi colocado um segurança em cada corredor, em cada ângulo reto, nos quatro andares, aproximadamente 24 seguranças. Pensem na despesa. Além destes seguranças, existia, ainda, a polícia local e seguranças que faziam a vigilância da única entrada/saída utilizada. Vários gangues de rua estavam ativos, mas ainda não tinham assumido que a escola era um ambiente neutro para os gangues.

Informei o segurança mais próximo sobre a ausência de papel higiénico e perguntei-lhe se poderia ajudar.

---

[www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) e na página web de Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Brown, L. & Kessler, K. (Versão de 2015). Authentic Assessment and Instruction in Educational Programs for Students with Significant Intellectual Disabilities. Uma versão deste artigo consta também na página web da Campanha de Inclusão pelos Direitos dos Deficientes em Nova Jérсия - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) e na página web de Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Brown, L., Kessler, K. & Toson, A. (In Press). An Integrated Work Skill Analysis Strategy for Workers with Significant Intellectual Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*. Uma versão deste artigo consta também na página web da Campanha de Inclusão pelos Direitos dos Deficientes em Nova Jérсия - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) e na página web de Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Ele informou-me que o papel higiênico estava lá. Disse-lhe que devia estar enganado porque olhei cuidadosamente. Ele estava a ficar agitado e eu estava a experienciar uma escalada de sofrimento biológico. Finalmente, ele disse-me: "Veja ali", enquanto apontava para o corredor em direção à sanita. Eu olhei, mas não vi nada de relevante para o meu problema. Perguntei então: "Para onde é que é suposto eu estar a olhar? Ele disse: "Olhe para a porta". Olhei e reparei num rolo de papel higiênico pendurado na parte exterior da porta. Após a reunião, contei a minha experiência a uma professora. Ela perguntou-me se eu sabia porque é que o papel higiênico estava do lado de fora da porta. Eu disse: "Claro que sei. Anteriormente os alunos já entupiram sanitas, o que resultou em inundações dispendiosas".

81

Ela disse que ensinava nesta escola há muitos anos, mas que nunca tinha ouvido falar disso. Ela perguntou, novamente, porque é que eu pensava que o papel higiênico estava preso no exterior das portas. Disse-lhe que não conseguia pensar noutra razão. Ela disse-me que quase todos os alunos que frequentavam esta escola eram bastante pobres. Se levassem papel higiênico da escola para casa, não teriam de gastar o seu escasso e valioso dinheiro nisso. Estava preso no exterior das portas para que os seguranças pudessem reduzir a quantidade que era retirada. Porque é que esta história é relevante aqui?

Cerca de uma semana após a experiência do papel higiênico na porta, um professor e eu reunimo-nos com o pessoal de recursos humanos, num hotel do centro da cidade que recebia grandes convenções. Explicámos, aos responsáveis do hotel, que estávamos a tentar promover experiências

significativas de formação profissional a alunos que não estavam a ter sucesso na escola e que ficariam, muito provavelmente, desempregados após a sua saída da escola. Como parte deste processo, gostaríamos de trazer não mais do que dois alunos, de cada vez, para o hotel e proporcionar-lhes a formação e experiências relacionadas que precisariam para se tornarem empregáveis neste ou noutro hotel. Aceitaram recebê-los e proporcionar-lhes as tão necessárias e apreciadas oportunidades de avaliação e formação em ambiente real.

Após negociar muitos detalhes logísticos, tais como dias, horas, responsabilidades de formação, almoço, supervisão, cobertura de seguro, uniformes e testes para o uso ilegal de drogas, íamos sair. Então, a gerente anunciou que havia mais uma questão importante que tinha de ser abordada, "direitos de propriedade". Especificamente, informou-nos que tinham uma política de tolerância zero que se aplica a qualquer pessoa que viole os direitos de propriedade do hotel, dos empregados ou dos hóspedes. Resumindo, disse-nos que caso os nossos alunos roubassem alguma coisa no hotel, não poderiam voltar. A professora olhou para mim. Eu olhei para ela. Pusemos as mãos atrás das costas, cruzámos os dedos e dissemos: "Os nossos alunos não vão roubar nada".

Pouco depois, visitámos uma grande loja de equipamento militar e negociámos um acordo de formação com os gerentes. Estavam mais preocupados com os roubos do que qualquer pessoa com quem alguma vez tínhamos interagido, porque tinham armas, facas, baionetas, catanas e outros artigos caros e perigosos. Reforçaram que os nossos alunos seriam revistados antes de saírem da loja. Como outros funcionários não eram revistados

por norma, não podíamos permitir que o fizessem. O impasse foi resolvido acordando que os nossos alunos usariam calças de ganga justas e t-shirts com o nome e endereço da loja impressos e que os seus casacos seriam deixados e posteriormente levantados na frente da loja, perto do balcão da caixa.

Qual de nós não tem uma toalha, champô, loção, elixir bucal, sabonete, um balde de gelo e/ou um cinzeiro com Sheraton, Marriott ou Hilton impressos? Ainda assim, roubar papel higiénico de um hotel não é correto. Roubar armas e facas de uma loja de equipamento militar não está certo e é extremamente perigoso. E os nossos alunos, podemos nós dar essa garantia à comunidade.

### **Tolerância ao desvio, Exaustão**

Termina o ensino secundário e quer fazer algo relevante e significativo. Não quer passar a sua vida a dobrar camisolas na Gap . Decide tornar-se um professor de Educação Especial. Frequenta a faculdade durante cinco anos, trabalha muito, conclui a sua formação, e obtém uma licença de ensino e um emprego numa escola secundária. São-lhe atribuídos treze alunos, jovens adultos com deficiências graves. Passam a maior parte do dia em três mesas numa grande oficina de formação simulada e protegida. O seu supervisor disse-lhe para os mandar colocar separadores em envelopes, e depois retirá-los, e para os mandar colocar colheres e garfos de plástico em sacos, também de plástico, e depois retirá-los de lá. É o seu primeiro dia como professor titular e sente-se bem com a presença e apoio de outro profissional. Rápida, muito rapidamente, apercebe-se de que o seu supervisor saiu e que está sozinho com "eles" pela primeira vez.

Repara que um aluno está a tirar macacos do nariz e a metê-los na boca. Sente-se enojado, mas não o mostra. Depois repara noutro trabalhador da oficina que se está a masturbar. Questiona-se se ele percebe que vai ficar cego e que lhe vão crescer pelos nas mãos. O seu primeiro grande dilema profissional é se deve tentar impedir o jovem adulto de tirar macacos e comê-los ou a causa mais importante do acne na sociedade cristã? Antes que consiga decidir, outra aluna pousa a cabeça em cima da mesa. Outro foge. Outro começa a fazer sons estranhos. Outro começa a aproximar os dedos das luzes. Outro..... Quer dar resposta a todos, mas não consegue. Persegue um. Corrige outro. Diz àquele para manter as mãos sobre a mesa. Apaga as luzes, mas o rodopiar de dedos continua. Fica sobrecarregado, mas consegue terminar o dia.

84

Em casa, nessa noite, bebe vinho, come e vai para a cama. No dia seguinte, vivencia as mesmas coisas. Depois de mais alguns dias, percebe o que se passa. Será que os comportamentos desaparecem? Não. Passado algum tempo, deixamos de reparar neles? Sim. O que acontece quando colocamos muitas pessoas com deficiência num espaço confinado, durante longos períodos de tempo e com poucas pessoas sem deficiência que são pagas para estar com elas? Exaustão. Tolerância ao desvio. Aborrecimento.

Os ambientes segregados não são bons para as pessoas com deficiência. Quanto mais tempo uma pessoa for segregada, mais difícil lhe será funcionar em qualquer outro lugar. Os ambientes segregados também não são bons para os profissionais que neles trabalham. Tem de ser desta forma? Não. O que pode ser feito para melhorar a situação? Fornecer bons modelos sociais e comportamentais e criar as

condições para a realização de um trabalho em ambientes integrados, são dois bons pontos de partida.

### **Como Manter as Taxas de Desemprego Elevadas**

Existem relações de causalidade entre a natureza da Educação Especial e serviços afins prestados e o insucesso profissional pós-escolar dos cidadãos com deficiência. Se quiséssemos manter ou aumentar estas taxas de insucesso pós-escolar, deveríamos continuar a seguir algumas das ações que se seguem:

Manter a atual visão limitada, sobre os diplomas e os resultados dos testes de desempenho acadêmico padronizados, como sendo os resultados educacionais significativos.

Reduzir as opções curriculares a apenas cursos acadêmicos que realcem conteúdos complexos, abstratos, de nível escolar e verbalmente saturados.

Confinar os alunos com deficiência a escolas, salas de aula e aulas de Educação Especial ou colocá-los em aulas de educação regular, com conteúdos incompreensíveis e dadas por estagiários.

Excluir ou minimizar a avaliação e formação profissional em contexto real. Ou seja, dar formação apenas no espaço escolar.

Minimizar o envolvimento dos pais/tutores nas políticas e práticas escolares.

Transportar os alunos para escolas distantes das suas casas, em veículos especiais.

Contratar muitos professores com credenciais de emergência.

Ensinar tendo em conta o desenvolvimento e não a idade cronológica.

Conseguir para que mais alunos recebam Educação Especial e serviços afins.

Eliminar a promoção social.

Tornar legal o abandono escolar aos 14 - 13 - 12 - 11 - 10 - \_\_\_ anos de idade.

Encaminhar para escolas especiais aqueles que não obtêm aprovação nos testes de admissão do ensino secundário. Mantê-los lá até passarem ou desistirem. Em Chicago, 1485 alunos desistiram, antes de entrarem no ensino secundário, em 1996. Após vários anos de "Ausência de promoção social" e de políticas e práticas de testes de admissão no ensino secundário, 2055 desistiram, em 2002.

Resistir a todas as mudanças nos modelos de prestação de serviços; programas de formação antes de estarem no posto de trabalho e já no posto de trabalho; prioridades de financiamento; estratégias de desenvolvimento curricular; e colaboração entre todos os educadores e terapeutas.

Recusar-se a realizar qualquer ação que não seja claramente exigida pelo contrato de gestão/trabalho. De facto, exija o pagamento de horas extraordinárias por cada minuto que ultrapasse o tempo especificado no seu contrato.

Nunca promover ou envolver-se em investigações.

86

## Como aumentar as taxas de emprego

O que podemos fazer para preparar mais alunos com deficiência para funcionarem eficazmente no mundo do trabalho, no momento de saída da escola? Os portfólios individualizados, relativos ao momento de saída da escola, parecem ser alternativas razoáveis ou suplementos aos diplomas, notas, cursos,

créditos e classificações nos testes de realização acadêmica. O que deve constar de um portfólio de saída escolar?

Registos em vídeo de pelo menos quatro experiências de sucesso, em empregos reais.

Testemunhos do empregador sobre as competências.

Verificação de que o aluno está a trabalhar, pelo menos vinte horas por semana, num emprego em que recebe, pelo menos, o salário mínimo aquando sair da escola.

Evidência de que o aluno e a sua família já estabeleceram ligação com as pessoas e entidades que as apoiarão após a saída da escola.

Evidência de bons princípios éticos de trabalho, confiança, oportunidade e respeito pelos direitos de propriedade dos outros.

87

Evidência de uma condição e aparência física razoáveis.

Repertórios funcionais, financeiros e de recursos razoáveis.

Competências de leitura compreensiva, matemática e comunicação.

Competências sociais e de lazer minimamente aceitáveis.

Competências de deslocação, alimentação e de uso de tempo de pausa adequadas.

Descrições claras das características individuais de aprendizagem e de desempenho.

Conhecimento razoável sobre adaptações face à deficiência.

## Três Opções

Se os modelos de prestação de serviços existentes não estão a conduzir aos resultados desejáveis e concretizáveis, quais são as alternativas? Três de muitas são apresentadas abaixo: Reestruturação de escolas secundárias; Exercer a Opção de Compra; e, Escolas de Etiqueta.

**Reestruturar Escolas Secundárias:** A reestruturação das escolas secundárias refere-se à produção de mudanças nos modelos existentes de prestação de serviços, nas estratégias de desenvolvimento curricular, nos programas de preparação de técnicos e prioridades de recursos, de modo que os alunos com deficiência possam beneficiar de experiências preparatórias concretas, necessárias para funcionarem eficazmente em empregos reais que paguem pelo menos salários mínimos à saída da escola. Seguem-se algumas, mas não certamente todas, das mudanças necessárias para alcançar este importante resultado.

Quando um aluno entra no secundário, a avaliação e a preparação profissional devem começar. Durante o primeiro ano do ensino secundário, deve ser dedicado meio-dia por semana à aprendizagem sobre o funcionamento em ambientes e atividades profissionais concretos e não curriculares. Progressivamente, o tempo gasto face a este objetivo, deve ser aumentado.

Se um aluno for matriculado na escola depois dos dezoito anos de idade, toda a sua formação deverá ser desenvolvida em ambientes e atividades não curriculares integradas e individualizadas, pelo pessoal da escola, durante os dias e horários escolares. Em suma, a escola inclusiva deve desaparecer e a comunidade integrada deve surgir.

Quando os alunos não estão a receber a formação profissional em contexto, devem receber o tipo e quantidade de formação necessária ajustada a si próprio e em salas de aulas do seu grupo etário. Se não puderem ser criadas experiências educativas ajustadas ao próprio, em salas de aula integradas, a quantidade de tempo aplicada em contextos e atividades não escolares deve ser aumentada. Aulas de Educação Especial, salas de recursos e outros ambientes segregados devem ser evitados, se for humanamente possível. O mesmo deveria acontecer, encontrando-se um estagiário que pudesse sentar-se ao lado do aluno, em Matemática, Ciências, História e Literatura, quando o currículo é absurdamente complexo, incompreensível e não minimamente relacionado com um funcionamento pós-escolar aceitável. As escolas devem dar, aos alunos com deficiência, as oportunidades e apoio necessários para realizarem um vasto leque de atividades extracurriculares, ajustadas a si próprio e integradas, em cada semestre. Se a terapia privada for individualmente apropriada, que assim seja. Por vezes, o que acontece entre um terapeuta e uma pessoa com deficiência é assunto entre eles. Sempre que razoável, o que na maioria dos casos é, deve ser disponibilizada terapia da fala, fisioterapia, terapia ocupacional e outras terapias, em ambientes, atividades e contextos integrados. Se os terapeutas não puderem melhorar o funcionamento em ambientes, atividades e contextos reais, devem afastar-se e dar oportunidade a outra pessoa.

Surpreende-me sempre como os profissionais podem justificar o confinamento dos alunos a salas segregadas, silenciosas, pouco iluminadas e sem cor, durante longos períodos de tempo na escola, em nome da terapia. Depois eles percebem que os alunos funcionam bastante melhor, gostam

realmente e comportam-se melhor quando assistem a um jogo de futebol agitado, vão a uma festa de aniversário e brincam num parque movimentado com irmãos, irmãs, amigos e vizinhos sob a luz do sol.

**Exercer a Opção de Compra:** Assumam que os administradores escolares não permitem que os técnicos de formação disponibilizem ações concretas e significativas para os alunos, em ambientes, atividades e contextos não escolares, porque:

Não sabem como distribuir o pessoal de modo a fornecer uma cobertura razoável;

É demasiado caro e os pagamentos de seguro irão aumentar;

90

Os professores, terapeutas, estagiários e outro pessoal não querem sair do recinto escolar durante os dias e períodos de aulas porque está demasiado frio ou demasiado quente;

Os profissionais passam cento e oitenta minutos, por dia, a deslocar-se de e para o trabalho, num trânsito intenso, precisam de descansar durante o horário escolar;

Se os professores não conseguem voltar à escola no tempo contratado, exigem tempo e meio salário para pagar as horas extraordinárias. A Delegação Escolar não o fará;

O pessoal da escola não pode gerir os alunos em ambientes não curriculares; e/ou

Os professores são demasiado velhos para isso ou não foram treinados para o fazer.

Em suma, suponha que os alunos com deficiência necessitam de uma avaliação e formação em contexto, mas não podem obtê-las dos profissionais da escola. Nesse caso, os funcionários da escola

podem optar por adquirir os serviços necessários a vendedores privados com dinheiro estatal administrado pela escola. Ou seja, exercer a "Opção de Compra".

### **Escola de Etiqueta<sup>6</sup>**

Assuma que os administradores da escola não permitem a disponibilização de formação ajustada aos alunos em ambientes e atividades não curriculares integrados, por parte do pessoal da escola, durante os dias e horários escolares e/ou que os profissionais da escola não podem ou não querem prestar esses serviços.

Assuma ainda que os alunos com deficiência estão desempregados quando concluem a escola com um diploma, abandonam a escola ou saem de outra forma. Será demasiado tarde? Não. Existe uma opção viável? Sim, a escola de etiqueta.

A escola de etiqueta é essencialmente a oferta de uma segunda oportunidade para aprender aquilo que deveria ter sido ensinado durante a primeira experiência na escola. Na escola de etiqueta, o aluno aprenderá as competências reais necessárias para ser bem-sucedido num determinado trabalho; para ir e vir do trabalho; para gerir o dinheiro ganho; para agir adequadamente em locais públicos; para manter uma saúde razoável; para manifestar valores éticos de trabalho razoáveis e para aprender com base num feedback humano. A escola de etiqueta transcende o racismo, a promoção social, o sexismo, a supervisão, os empregos sem saída, os resultados

---

<sup>6</sup>Nota tradução.: No original The Finishing School, que se refere ao um tipo de escolas que complementa/conclui o processo escolar normal focando em competências sociais e de etiqueta. Muito presente em certos ambientes elitistas, onde mulheres da classe alta completam os seus estudos.

dos testes de aproveitamento acadêmico, os testes finais, e as outras razões, porque a avaliação e a formação profissionais em contexto não foram oferecidas durante a primeira passagem pela escola.

Os objetivos e estratégias de formação são claros: ensinar o que é realmente necessário para que um indivíduo se torne um membro produtivo da sociedade. O fracasso, o desemprego, o envolvimento em problemas de justiça criminal e a geração de crianças das quais não consegue cuidar não fazem parte do currículo e não são resultados pessoais aceitáveis.

Basta.

PADRÕES EDUCATIVOS PARA ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SIGNIFICATIVA



## Padrões Educativos para Alunos com Deficiência Intelectual Significativa

Lou Brown, Professor Emeritus  
*University of Wisconsin*

*Junho de 2016*

Em 2004, o Comitê para as Pessoas com Deficiência Intelectual, nomeado pelo Presidente Bush, estudou a situação de emprego das pessoas entre os 3% intelectualmente menos funcionais da população adulta dos E.U.A. e concluiu que 90% dos adultos estavam desempregados ou manifestamente subempregados (PCPID, 2004). Harris (2000); Magliore e Butterworth (2008); Newman et al. (2011); Taylor et al. (2012) e a Organização Nacional de Deficiência (2004) relataram conclusões semelhantes. Em 2004, o Governador Bush da Flórida criou um grupo de trabalho para estudar a situação dos habitantes da Flórida considerados portadores de deficiência mental, que reportou uma taxa de desemprego de 80%. A grande maioria era considerada portadora de deficiências intelectuais e outras relacionadas, como autismo e paralisia cerebral severa (FAPD, 2004). Muitos indivíduos com deficiência intelectual saem da escola e são inseridos em universidades comunitárias ou escolas profissionais/técnicas. Após breves períodos, reprovam ou desistem e vão juntar-se às listas de desempregados (Simon, 2012; Comitê de Saúde, Educação, Trabalho e Pensões dos E.U.A., 2012). Quase 300.000 pessoas passam uma vida inteira a ver-lhes negadas reais oportunidades de desenvolverem o seu potencial, segregadas e circunscritas a empregos protegidos relativamente

onerosos (Wehman, 2011). Price (2012) constatou que, em 2011, o estado de Ohio gastou 175 milhões de dólares a restringir os indivíduos com deficiência intelectual a empregos segregados, e apenas 5 milhões nos apoios adicionais necessários para promover a sua integração profissional na comunidade<sup>2</sup>. O custo dos empregos protegidos era de \$22.000 por pessoa por ano. O custo de apoiar os mesmos indivíduos em ambientes de trabalho inclusivos era de menos de \$9.600 por ano Migliore, Mank, Grossi & Rogan (2007).

96

No estudo, relataram que a maioria dos participantes com deficiência intelectual severa estavam circunscritos a empregos protegidos, mas prefeririam ter um emprego no exterior. Adicionalmente, os seus familiares e cuidadores acreditavam que eles conseguiriam trabalhar fora do âmbito dos empregos segregados se lhes fosse providenciado o apoio adicional apropriado, definido como o suporte extra de que uma pessoa tem necessidade para funcionar eficazmente e de que não precisaria se não tivesse deficiência.

Recentemente, o Departamento de Justiça dos EUA considerou que os estados de Oregon e Rhode Island estavam em situação de incumprimento relativamente à Lei dos Americanos com Deficiência, por confinarem um grande número de indivíduos com deficiência a empregos segregados e não concederem um acesso razoável a oportunidades de trabalho integrado (Perez, 2012; Perez, 2013). Confinar pessoas com deficiência intelectual significativa a grandes instituições residenciais públicas ou privadas deixou de ser uma opção. Os avultados custos para os contribuintes e as inadmissíveis histórias de abuso, negligência e vidas desperdiçadas levaram a que menos de 40.000

pessoas (de uma população de 310 milhões) permaneçam nestes locais intoleráveis. Infelizmente, é cada vez maior o número de pessoas confinadas a casas de repouso profundamente inadequadas (Perez, 2012). Muitos milhares permanecem o dia todo no sítio onde vivem e têm poucas atividades, ou mesmo nenhuma, com significado. Estas realidades e outras associadas colocam uma tremenda pressão sobre os pais idosos, os familiares e os contribuintes.

A educação para todas as crianças com deficiência tornou-se um direito legal nacional em 1975. Esta lei, com as suas versões subsequentes, está em vigor há mais de 40 anos. Milhares de estudantes com deficiência intelectual significativa receberam até 21 anos de serviço educativo e outros serviços associados e mobilizaram milhares de milhões de impostos. Contudo, todos os anos há cada vez mais estudantes a saírem das escolas para se juntarem às listas de desempregados e ficarem em casa o dia todo. Os resultados pós-escolares vivenciados pelos indivíduos com deficiência intelectual significativa nos E.U.A. são danosos, ineficientes em termos de custos, desanimadores, constrangedores e inaceitáveis. Sempre que levamos os resultados pós-escolares em consideração, estamos a criar versões empíricas da Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência.

Os adultos com deficiência intelectual significativa estão todos desempregados? Claro que não. Todos os anos, há um número cada vez maior de pessoas a receber a formação e os apoios adicionais de que precisam para desempenhar verdadeiro trabalho no mundo real por longos períodos de tempo (Brown, Shiraga & Kessler, 2006; Certo et al., 2008; Wehman, 2006). Porque é que alguns têm verdadeiros

trabalhos e a grande maioria não? Pouco tem que ver com as suas capacidades intelectuais. Muito se deve à má preparação dos profissionais, ao ensino nos locais onde moram e à ausência de apoios adicionais pós-escolares a longo prazo (Certo et al., 2009). Sabemos como produzir, e produzimos efetivamente - para alguns - bons resultados escolares em termos profissionais, residenciais e sociais. É tempo de mudar de estratégia e hábitos para produzir esses resultados para os outros muitos milhares que tão desesperadamente deles precisam.

Este artigo abordará a situação dos alunos com deficiência intelectual significativa e também: as relações entre as características intelectuais e as políticas e práticas educativas; a insensatez de nos apoiarmos em teorias do desenvolvimento humano normal para criar serviços educativos e outros serviços associados longitudinais; os efeitos dos padrões educativos e dos movimentos de inclusão escolar; e nove propostas de padrões educativos. Serão fornecidos exemplos ilustrativos de comparação de gémeas com deficiência intelectual significativa educadas em diferentes condições. Serão abordadas ao longo do artigo as políticas e práticas que continuam a produzir resultados pós-escolares inaceitáveis, bem como delineadas aquelas que serão capazes de preparar cada vez mais alunos com deficiência para, após a escola, viverem, trabalharem e terem um papel ativo numa sociedade integrada.

98

## Características Intelectuais e Práticas Educativas

A inteligência, independentemente do modo como a definimos, não está igualmente distribuída entre os

indivíduos. Muitos são extremamente inteligentes. O que conseguem fazer com as suas capacidades intelectuais é incrivelmente útil para a sociedade e digno de muitas oportunidades e recompensas. Precisamos deles para resolver problemas importantes e complexos. Felicitamo-los e empreendemos todos os esforços razoáveis para cultivar os seus talentos ao máximo. Mas a percentagem de 1-2% intelectualmente menos funcional da nossa população é diferente. O espaço não permite analisar o seu nível de funcionalidade em relação a todas as características intelectuais, mas devemos abordar algumas, lembrando que essas características não são exclusivas das pessoas com deficiência, antes componentes do tecido intelectual de todos nós. Dado que ainda não foram descobertas ou criadas formas de aumentar a inteligência, nenhuma poderá ser recusada ou desacreditada. Além disso, é extremamente importante que, pelo menos, as características delineadas sejam concomitantemente contempladas. A maioria concordará com as nossas definições e exemplos, dado que se baseiam em dados científicos credíveis e vastas experiências pessoais e profissionais. Porém, poucos concordarão com as nossas implicações educativas.

99

### **Número de competências que podem ser aprendidas**

Os indivíduos com deficiência intelectual significativa conseguem aprender muitas competências, mas menos 98-99% das competências aprendidas pelos outros. Suponhamos que um aluno consegue aprender 50 competências importantes por ano durante 20 anos (um total de 1.000 competências). A melhor prática educativa é escolher apenas as competências mais importantes

que o aluno conseguirá e deverá aprender para ter um desempenho efetivo numa sociedade integrada. É profissionalmente insustentável a tentativa de ensino de competências sem importância; aquelas de que os alunos não precisem realmente; as que nunca serão praticadas e, como tal, serão esquecidas; as que ficarão obsoletas ou inapropriadas para a idade cronológica pouco depois de serem adquiridas; as que não serão generalizadas/transferidas; e as outras que sejam um desperdício do precioso tempo que passa na escola.

### **Nível de dificuldade**

Todos temos níveis de dificuldade pessoais. Algumas das competências que somos solicitados ou obrigados a aprender e a desempenhar são demasiado simples e outras são demasiado complexas. Se nos pedirem para tentarmos aprender ou desempenhar competências demasiado simples, ou seja, no limiar inferior do nosso nível de dificuldade, não nos sentiremos desafiados, ficaremos entediados e não seremos bem-sucedidos. Se, pelo contrário, nos pedirem para tentarmos aprender ou desempenhar competências demasiado complexas, abstratas, simbólicas ou no geral acima do nosso nível de dificuldade, não conseguiremos aprendê-las ou desempenhá-las, sentir-nos-emos frustrados e não seremos bem-sucedidos. Assim, as competências escolhidas para uma boa aprendizagem deverão ser importantes e atingíveis e estar próximas do limiar superior do nosso nível de dificuldade. Os alunos com deficiência intelectual significativa atuam dentro ou próximo de níveis simples, concretos e não-simbólicos ao longo da vida. Praticamente todos os conteúdos académicos dos vários anos de escolaridade são

complexos, abstratos e simbólicos (Kleinert, Quenemoen e Thurlow, 2011). Se os alunos não forem capazes de trabalhar bem com símbolos, será extremamente difícil, ou até mesmo impossível, que aprendam muitas, ou sequer algumas, competências acadêmicas complexas do seu ano de escolaridade. Esta realidade é responsável pelos desfasamentos curriculares penalizadores que ocorrem quando lhes são impostos conteúdos curriculares do ano de escolaridade acima do seu nível de capacidade.

### **Aprendizagem por observação**

Se uma pessoa não conseguir aprender por observação, os modelos a que está exposta não terão qualquer efeito em ações subsequentes. No entanto, se conseguir fazê-lo, os modelos a que está exposta poderão ter efeitos profundos em ações subsequentes. Os indivíduos em questão possuem, ou são capazes de adquirir, competências elementares de aprendizagem por observação, incluindo as competências necessárias para imitar, isto é, para igualar ou aproximar algumas das ações dos modelos. Isso faz com que seja extremamente importante que atuem na presença dos melhores modelos de comunicação, de trabalho, sociais e comportamentais que for possível. Infelizmente, aquilo que é praticado é precisamente o oposto.

101

### **Número de oportunidades de aprendizagem**

Só alguns alunos com deficiência intelectual significativa conseguem aprender algumas competências simplesmente por observação das ações dos outros e respetivas consequências ou após realizarem algumas tentativas. A maioria, tipicamente, precisa de muito mais oportunidades do que os outros para aprender competências importantes dentro do seu nível de dificuldade.

Assim, deverá ser proporcionado o número de oportunidades individualmente necessário à aprendizagem de competências importantes situadas no limiar superior do nível de dificuldade pessoal. Caso contrário, a aquisição e acumulação não se realizarão ou, quando muito, serão extremamente limitadas.

## Prática

Sem prática, os alunos com deficiência intelectual significativa esquecem mais o que aprenderam e demoram mais tempo a reaprender o que esqueceram do que os outros. Isto requer que não ensinemos competências que não serão mantidas sem oportunidades de prática razoáveis. Saber que o esquecimento irá acontecer e permitir que ele aconteça é inútil, prejudicial e profissionalmente irresponsável. Há dois tipos importantes de prática: a vertical e a horizontal. Vamos supor que ensinamos uma aluna a contar cinco coisas. Depois ensinamo-la a contar dez coisas. Isto operacionaliza a prática vertical, porque, no processo de aprender a contar dez coisas, ela está a praticar a contagem de cinco coisas. Esta é também uma estratégia tradicional e generalizada eficaz para ensinar alunos intelectualmente capazes. O problema inerente às estratégias de prática vertical quando tentamos ensinar alunos com deficiência intelectual significativa é que estes atingem rapidamente o limiar superior do seu nível de dificuldade. Isso acaba por ser extremamente frustrante para quem espera, exige ou antecipa, mas não obtém, uma progressão vertical nos conteúdos curriculares do ano de escolaridade. As estratégias de prática horizontal oferecem-nos opções fundamentais. Vamos supor que ensinamos um aluno a contar cinco coisas e que assumimos a responsabilidade de

não o deixar esquecer essa aprendizagem. Para isso, recorreremos à prática horizontal: pedimos-lhe para contar cinco abdominais na aula de educação física, para pôr a mesa de jantar em casa para cinco pessoas, para colocar cinco bananas no cesto na mercearia, etc. Quando ensinamos competências que serão úteis numa série de ambientes e atividades, a prática pode ser operacionalizada, o conhecimento acumulado e o esquecimento minimizado. Uma competência pode ser classificada como acadêmica, funcional, motora, cognitiva, comunicacional, social, profissional, etc.. Independentemente dessa classificação, é da responsabilidade dos educadores providenciar ao aluno a prática necessária para a manutenção da aprendizagem e a sua verificação empírica.

### **Generalização/transferência de conhecimentos**

103

Algumas situações são artificiais ou simuladas, e outras autênticas ou reais. Suponhamos que o seu médico o informa de que a sua filha precisa de uma cirurgia ocular. Quando lhe pergunta se será ele a fazer a cirurgia, o médico diz-lhe que realizou um procedimento semelhante num macaco quando estava na faculdade de medicina e que gostaria de tentar aplicá-lo na sua filha. O que faria? Procuraria um cirurgião que tivesse realizado com sucesso o procedimento necessário em muitas crianças. Suponhamos agora que, quanto está a entrar num avião, o piloto cumprimenta os passageiros e informa que concluiu com sucesso um treino simulado num avião muito mais pequeno e que esta será a sua primeira experiência a pilotar um avião tão grande. O que faria? Remarcaria a sua viagem com um piloto que tivesse experiência a pilotar o avião em que iria viajar. Os alunos com deficiência intelectual significativa têm grandes dificuldades em

generalizar/transferir o conhecimento para condições semelhantes, mas diferentes (Brown, Shiraga, York et al., 1984). Vamos supor que ensinei a sua filha a parar a cadeira de rodas elétrica em frente a uma linha marcada com uma fita no chão do ginásio da escola. Agora gostaria da sua autorização por escrito para a levar a uma rua movimentada perto da escola e ver se ela para nos lancis. O que faria? Provavelmente pediria para lhe ser providenciada uma avaliação e um ensino reais (Brown, 2005). Ou seja, exigiria uma avaliação e um ensino diretos, em condições reais de trânsito. Se forem usadas situações de ensino artificiais ou simuladas, estas deverão estar tão próximas das condições autênticas/reais quanto possível. No entanto, mesmo que sejam usadas condições artificiais ou simuladas, o desempenho em condições reais deverá ser empiricamente validado ou desenvolvido. Não podemos simplesmente continuar a contar com capacidades de generalização/transferência de conhecimentos que sabemos que os alunos não possuem, e não podemos continuar a culpá-los pelas dificuldades inerentes. Uma vez mais, uma competência pode ser classificada como académica, funcional, motora, cognitiva, comunicacional, social, profissional, etc. Independentemente dessa classificação, é responsabilidade dos profissionais educativos providenciar os meios, e a respetiva verificação empírica, para que qualquer competência ensinada seja desempenhada em contextos relevantes, em ambientes e atividades escolares e extraescolares.

### **Síntese**

Os alunos com capacidades intelectuais mais avançadas podem aprender Matemática no primeiro período, Química no quarto período e Estudos

Sociais no sexto período. Depois podem reunir alguns itens, ir para a garagem de casa e fazer uma bomba. Quanto mais capaz intelectualmente uma pessoa for, melhor se sairá a unir, agrupar, combinar e sintetizar diferentes tipos de informação e a obter resultados únicos e por vezes interessantes. Os cientistas, artistas, empresários, inventores, autores e muitos outros são excepcionalmente bons a sintetizar informações isoladas, ao contrário dos alunos com deficiência intelectual significativa. Sabemos como lhes ensinar muitas competências importantes no seu nível de dificuldade, mas sabemos também que raras vezes as irão sintetizar eficazmente. Com efeito, o pessoal escolar é responsável por promover essa síntese, proporcionando-lhes oportunidades para desempenharem as competências aprendidas em contextos relevantes. O Dan foi ensinado a desempenhar uma competência matemática na escola e a apanhar um autocarro público para o seu local de formação profissional. Depois foi ensinado a comprar um lanche numa mercearia e a comê-lo no trabalho. Finalmente, foi ensinado a desempenhar estas competências dispersas/fragmentadas em conjunto em contextos reais. Especificamente, no caminho de casa para a paragem do autocarro, usou algumas competências matemáticas, de viagem e comunicação que tinha aprendido na escola para comprar um lanche. Depois usou essas competências para apanhar um autocarro para o trabalho. Na pausa do trabalho, comeu o lanche que tinha comprado no caminho para o trabalho. O Dan vai, provavelmente, desempenhar este conjunto de competências, ou outro semelhante, durante muitos anos.

## Desenvolvimentismo vs. Adequação à Idade Cronológica

Historicamente, os padrões educativos e muitos outros fenómenos associados à inteligência têm sido baseados em, ou derivados de teorias do desenvolvimento humano normal – o desenvolvimentismo. Especificamente, eram estudados a motricidade, o comportamento, a cognição, a linguagem e outras componentes dos repertórios de uma amostra de indivíduos com uma idade cronológica particular. Com base na informação reunida, eram tomadas decisões sobre o que era normativo ou típico dos indivíduos com essa idade cronológica na amostra. Se uma criança que não estivesse na amostra normativa tivesse um ano de idade cronologicamente, o seu repertório era estudado e comparado com o de crianças com a mesma idade cronológica na amostra. Se a criança conseguisse desempenhar competências e funções mais complexas do que a maioria das crianças da sua idade cronológica na amostra, era considerada avançada, muito inteligente, inteligente para a idade, dotada intelectualmente, etc. Se não conseguisse desempenhar nenhuma ou apenas conseguisse desempenhar algumas das competências e funções consideradas típicas das crianças da sua idade cronológica na amostra, era considerada não muito inteligente, com um atraso no desenvolvimento, com um atraso mental, com uma deficiência, etc. O desenvolvimentismo está enraizado em quase todas as culturas educacionais e afins. De facto, muitos professores e terapeutas não conhecem outra forma de analisar ou avaliar as experiências educativas.

Deveriam ser dadas a todas as crianças oportunidades razoáveis para progredirem num amplo leque de etapas e fases dos postulados do

desenvolvimento humano normal. No entanto, a tentativa míope, longitudinal e inflexível de impor padrões educativos com base em teorias e hipóteses do desenvolvimento humano normal é muitas vezes prejudicial aos indivíduos com deficiência intelectual significativa. Por exemplo, se uma criança tiver 5 anos cronologicamente, mas tiver o nível de funcionalidade de uma criança normal de 2 anos, o desenvolvimentista defende que a nossa responsabilidade é "Começar no nível em que ela está e tentar levá-la para a etapa de desenvolvimento seguinte." Assim, todos os recursos disponíveis serão investidos em ensiná-la as competências ao nível do desenvolvimento típico de uma criança de 3 anos. O problema é que, quando e se alcançar este "marco de desenvolvimento", a criança, cronologicamente, já tiver 10 anos. O que fazemos agora? Se só conhecemos o desenvolvimentismo, tudo o que podemos fazer é "Compreender o nível em que a criança está e levá-la para a etapa seguinte". A etapa de desenvolvimento seguinte é ensiná-la a agir como uma criança típica de 4 anos. Somos bem-sucedidos e ela atinge esse "marco de referência" importante com uma idade cronológica de 14 anos. Aí começamos a ensiná-la a agir como uma criança típica de 5 anos. Prosseguimos com este absurdo até a criança concluir o seu percurso escolar. É nessa altura escrevemos no seu plano de transição para o universo pós-escolar que a criança tem 21 anos cronologicamente, mas tem uma idade mental, social, emocional, linguística e educacional de 5 anos. Lamentavelmente, recusámos ou desconsiderámos as suas características intelectuais que sabíamos, ou deveríamos saber, estarem operacionais. Aprofundámos sistematicamente as diferenças entre essa criança

e os colegas da mesma idade cronológica. Focámo-nos em ensiná-la a agir como uma criança normal, em vez de, tanto quanto possível, como um adulto normal. Na verdade, impedimo-la premeditada e sistematicamente de aprender a agir como uma pessoa de 21 anos num contexto pós-escolar numa sociedade integrada. Os indivíduos com deficiência intelectual significativa não são capazes de aprender todas as competências que os colegas sem deficiência intelectual conseguem aprender. Não obstante, não deixa de ser uma responsabilidade nossa minimizar as diferenças mais significativas. Assim, os profissionais da educação são responsáveis por selecionar e ensinar competências importantes e adequadas à idade cronológica que minimizem as diferenças e abster-se de ensinar competências que as aprofundem (Baumgart et al., 1980; Brown, Branston et al., 1979; Ferguson & Baumgart, 1991).

108

Há muitos outros casos que exemplificam o modo como a tomada prolongada de decisões com base no desenvolvimento humano normal é prejudicial aos indivíduos com deficiência intelectual. Especificamente, se uma criança iniciar o ano letivo numa turma do primeiro ano, espera-se que aprenda uma determinada quantidade de competências de leitura, matemáticas, científicas, sociais, motoras, comunicacionais e outras até ao final do ano letivo. Se o fizer, avançará para o segundo ano. Se não o fizer, será obrigado a repetir o primeiro ano. A teoria que norteia estas políticas e práticas é a de que uma maior maturidade e instrução resultarão na aquisição das competências e funções exigidas e, por conseguinte, na progressão nas hierarquias académicas, sociais, comportamentais e outras baseadas no desenvolvimento humano normal. Infelizmente, alguns alunos não são

intelectualmente capazes de adquirir as competências e funções consideradas necessárias para transitarem para o segundo ano de escolaridade, nem mesmo depois de passarem três anos no primeiro ano e frequentarem dois campos de treino e três cursos corretivos de verão.

## Exclusão

À medida que as leis de trabalho infantil foram evoluindo, cada vez mais crianças foram sendo legalmente obrigadas a frequentar a escola até aos 16, 17 ou 18 anos de idade. A evolução destes requisitos, aliada ao rígido cumprimento de políticas e práticas educativas baseadas em teorias do desenvolvimento humano normal, produziu resultados muito interessantes. Alunos com dez anos permaneciam no primeiro ano durante cinco anos e rapazes com quinze anos eram incluídos em turmas do quarto ano com raparigas de nove anos. Como resultado, o que fazer com alunos que não progrediam ao longo das hierarquias académicas verticais – organizadas em anos de escolaridade – tornou-se motivo de preocupação. Os dirigentes das escolas privadas adotaram uma solução muito simples: excluíam ou rejeitavam alunos que consideravam que não conseguiriam satisfazer os requisitos, padrões e parâmetros de referência mínimos dos seus níveis de ensino ou das escolas. Os dirigentes das escolas públicas não tiveram tais prerrogativas. Abaixo são descritas algumas das muitas opções ativas.

Em primeiro lugar, alguns alunos foram considerados portadores de um nível demasiado elevado de deficiência para beneficiarem de serviços escolares públicos e eram ora excluídos, ora

expulsos desses serviços. Até 1975, cerca de um milhão de crianças com deficiência foram excluídas ou expulsas de escolas públicas nos EUA, ano em que tais opções deixaram de ser legalmente possíveis para os dirigentes das escolas públicas. Em segundo lugar, os alunos eram "socialmente promovidos". Isto é, transitavam para o ano seguinte devido à sua idade cronológica, apesar de não conseguirem satisfazer os requisitos acadêmicos mínimos do ano seguinte. Isso gerou disparidades cada vez maiores nos níveis de funcionalidade acadêmica, nos vários níveis de ensino. Muitos consideraram que tais disparidades eram injustas, prejudiciais e inapropriadas. Paralelamente, muitos professores e terapeutas não sabiam como ensinar, não queriam ensinar ou não queriam aprender a ensinar grupos tão heterogêneos. Assim, foram criadas cada vez mais escolas, turmas e salas segregadas de ensino especial, exclusivamente para alunos portadores de deficiência. Assim, os alunos que não conseguissem progredir em contextos educativos normais eram matriculados nessas escolas ou turmas. Muitos não demoraram a perceber que tais ambientes segregados pouco mais eram do que repositórios sociais, étnicos, intelectuais e raciais que preparavam pouco - e que até despreparavam os alunos a eles confinados - para uma cidadania satisfatória numa sociedade integrada, após a conclusão dos estudos (Dunn, 1968). Esta constatação precipitou o movimento de integração e inclusão que se estende até aos dias de hoje. Em terceiro lugar, os alunos eram autorizados ou encorajados a desistir da escola aos 14, 15 ou 16 anos de idade, e as regras de assiduidade e absentismo não eram respeitadas. Diga-se que a expansão desta opção resolveria muitos problemas atuais dos dirigentes das escolas públicas. Em

concreto, se fosse legalmente permitido desistir da escola a partir dos 5 anos de idade, as pessoas que reivindicam o fim da promoção social, as que anseiam por grupos homogêneos de alunos inteligentes e bem-comportados, e aquelas cujo único plano de ação é aplicar a todos os mesmos padrões acadêmicos rígidos e verticais, dos vários níveis de ensino, ficariam satisfeitas. O problema para o resto da sociedade seria o que fazer com os milhões de crianças que desistiriam ou não frequentariam a escola.

### **O Movimento dos Padrões Educativos**

Desde os anos 90, quando falamos de educação, os “padrões educativos” estão entre os fenômenos mais polêmicos, fraturantes e controversos. As pessoas que se preocupam em ter sistemas de ensino iguais ou melhores que os de Singapura, Finlândia e outros países, querem elevar os padrões acadêmicos nos EUA. As que se preocupam com os resultados relativamente baixos, de alunos de famílias com baixos rendimentos, ou de grupos raciais e étnicos minoritários, querem que se eleve os padrões acadêmicos.

111

Os empresários querem escolas que produzam licenciados com as competências necessárias nas economias e indústrias do século XXI. Quase todos os pais querem que sejam definidos e cumpridos padrões mais exigentes para os seus filhos. Muitos alegam que uma vida sem um diploma do ensino secundário só pode ser marginal. Alguns acreditam que as pessoas sem um curso superior estão condenadas a uma vida de salário mínimo. As reações a estes e outros fenômenos associados têm sido muito interessantes.

Em primeiro lugar, a linguagem absolutista e as conceptualizações fantasiosas do ensino público tornaram-se politicamente populares. "Todas as crianças aprenderão a ler até ao terceiro ano." "Nenhuma criança será deixada para trás." "Abolir a promoção social." Em segundo lugar, houve uma forte exigência para validar o progresso educativo ou a falta dele por meio de classificações em testes de desempenho académico padronizados e administrados de forma independente. Alguns chegaram mesmo a propor a realização, por todos os alunos, dos mesmos testes de desempenho académico, nos mesmos moldes. Se os alunos não obtivessem uma determinada classificação num teste de desempenho académico padronizado, não poderiam transitar para o nível escolar seguinte, obter um diploma do ensino secundário ou ser admitidos numa instituição de ensino pós-secundário financiada por impostos. Em terceiro lugar, houve um intenso movimento para excluir do programa do ensino regular tudo o que não fossem conteúdos académicos do nível de ensino. Queriam acabar com conteúdos que desperdiçavam recursos, estilo "Rato Mickey", "emburrecedores" ou "vazios". Em quarto lugar, houve muitos apelos para aumentar o número de dias e horas escolares exigidos por ano e, em simultâneo, os requisitos e as complexidades dos cursos e créditos. Em quinto lugar, alguns alegavam que as escolas públicas não funcionavam, não tinham "conserto" e eram um desperdício terrível dos limitados e valiosos recursos fiscais. A sua solução passava por emitir vouchers financiados por impostos e permitir aos alunos que assim o decidissem usá-los para frequentar instituições privadas, autónomas ou outras instituições de ensino. Em sexto lugar, alguns defendiam a premissa de que os dirigentes escolares eram

responsáveis pelo progresso das crianças ao seu cuidado, e deveriam ser responsabilizados pelos resultados. Se os alunos não tivessem um desempenho satisfatório, os conselhos diretivos das escolas deveriam ser dissolvidos e os prefeitos deveriam assumir o controlo dos sistemas de ensino, os professores e os administradores deveriam ser despedidos, ou as escolas deveriam ser encerradas ou reconstituídas com novos e melhores funcionários. Em sétimo lugar, alguns, em particular académicos, exigiam que o ensino se baseasse em provas científicas credíveis. Não há dúvida de que, quando estas e outras políticas e práticas semelhantes foram implementadas, as classificações de muitos alunos nos testes de desempenho académico e conclusão de nível, padronizados para os vários anos de escolaridade, melhoraram. Inversamente, não há dúvida de que estas e outras políticas e práticas semelhantes tiveram efeitos desastrosos em muitos outros alunos, em particular em crianças com várias deficiências, ou de famílias com baixos rendimentos em grandes distritos escolares urbanos.

113

## **O Movimento de Inclusão Escolar**

Enquanto muitos se focavam em elevar os padrões educativos, outros guiavam-se por prioridades diferentes. No início dos anos 70, um grupo relativamente pequeno de pais de crianças com deficiência, advogados, estudantes e professores universitários e outros que estavam envolvidos com indivíduos com deficiência intelectual significativa começaram a questionar a validade dos valores, políticas e práticas inerentes aos ambientes e atividades segregados. Defendiam que os ambientes e atividades segregados de ensino especial, exclusivos para alunos com deficiência, eram

prejudiciais aos indivíduos com autismo, paralisia cerebral severa, deficiências múltiplas e deficiência intelectual. Assim, apelaram à abolição das instituições residenciais, empregos protegidos, centros de atividades, casas de acolhimento, escolas, turmas e salas de ensino especial e todas as outras manifestações de segregação. Quando estas pessoas se focaram no ensino público, o movimento de inclusão escolar evoluiu. Duas componentes importantes deste movimento são a colocação nas escolas e nas turmas.

### **Escolas da área de residência vs. Fora da área de residência**

A maioria das leis e códigos administrativos federais e estaduais exigem que aos alunos com deficiência sejam providenciados Programas Educativos Individuais (PEI) em ambientes educativos individualmente adaptados tão perto da sua casa quanto possível: os ambientes menos restritivos. Também prevêm que, se o PEI não descrever restrições específicas, os alunos deverão frequentar as escolas que frequentariam se não fossem portadores da deficiência: as escolas da sua área de residência. Referimo-nos assim a estas escolas em vez de "escolas locais", pelo facto de muitos alunos sem deficiência não frequentarem as escolas locais por vários motivos (Brown, Ford et al., 1983; Brown, Long et al., 1989). Para impedir, evitar ou reduzir o contacto com alunos que se considere terem uma influência negativa, alguns distritos têm escolas "magnéticas" e os alunos escolhem viajar longas distâncias, com todos os inconvenientes associados, para as frequentar. Alguns distritos transportam um grande número de alunos além das fronteiras de frequência tradicionais para efeitos de equilíbrio racial. Algumas escolas reservam uma percentagem

da sua capacidade e dão a um número limitado de alunos que não vivem nas zonas de escolaridade imediatas as opções "escolha" ou "seleção aleatória".

Os alunos com deficiência intelectual significativa deveriam ter as mesmas oportunidades dos colegas sem deficiência? Sim, e pelo menos mais uma. Deve ser-lhes dada a oportunidade de frequentar escolas que abranjam a predominância dos colegas sem deficiência que residam nos seus bairros. Porquê? Porque tudo o que pode ser providenciado numa escola fora da área de residência, também pode ser providenciado numa escola da área de residência. No entanto, há valiosas oportunidades e experiências, de seguida indicadas, que só é possível proporcionar em escolas da área de residência.

Os alunos sem deficiência têm os atributos sociais, físicos, atléticos e outros que lhes permitem frequentar escolas que abrangem poucos, ou nenhuns, alunos que vivam perto deles. Estes atributos permitem-lhes, igualmente, desenvolver e expressar as absolutamente necessárias redes interpessoais nos seus bairros, fora do horário escolar. Os alunos com deficiência intelectual significativa não. Se não frequentarem escolas que abranjam a predominância dos colegas sem deficiência que residam nos seus bairros, ficarão privados dos contactos frequentes, e das experiências comuns prolongadas - tão necessárias para construírem relações sociais na escola - e depois as expressarem nas suas comunidades, fora do horário escolar. Com demasiada frequência, os resultados trágicos são o isolamento social, a solidão, a dura pressão exercida sobre os familiares, a baixa autoestima e o insucesso escolar.

É reconhecido por praticamente todos os envolvidos no ensino público que, quanto maior for o

envolvimento familiar, mais eficazes serão as escolas; pelo contrário, quanto menor for o envolvimento familiar, menos eficazes serão as escolas. Transportar alunos com deficiência para fora dos seus bairros limita o envolvimento familiar nas escolas e vice-versa, o que é particularmente problemático para famílias monoparentais, e famílias com baixos rendimentos. Quando os alunos frequentam escolas da sua área de residência, a logística associada às visitas planeadas e não planeadas (tanto durante como após o horário escolar), é mais conveniente para todos os envolvidos: o tempo e dinheiro necessários para as deslocações de e para as conferências escolares são menores; as atividades pós-escolares podem ser coordenadas mais eficientemente; as perturbações na vida familiar são minimizadas, especialmente quando irmãos de idades próximas frequentam as mesmas escolas; e a comunicação e cooperação entre os pais e os funcionários escolares são otimizadas.

As escolas fora da área de residência requerem um tempo substancial em transporte, que é de carácter "não-educativo" e um gasto não só de valiosos impostos, como também da energia dos alunos em estado de vigília. Como tal, quanto menores forem o tempo e o dinheiro gastos em deslocações de e para a escola, melhor. A frequência de escolas fora da área de residência torna mais difícil, - em muitos casos impossível - o envolvimento dos alunos com deficiência juntamente com os colegas sem deficiência, nas muito importantes atividades extracurriculares promovidas pela escola.

É extremamente difícil para os alunos com deficiência intelectual significativa que não

frequentem escolas na sua área de residência sentirem que pertencem aos bairros onde vivem.

Muitas vezes, saem de casa mais cedo e chegam a casa mais tarde e por meios diferentes do que os colegas sem deficiência. O resultado é a sua exclusão das tão importantes atividades pós-escolares integradas.

Os milhões de alunos sem deficiência atualmente matriculados nas escolas são os nossos bombeiros e polícias, enfermeiros, empregados de lojas, professores, *coaches* profissionais, legisladores, secretários, médicos, membros de conselhos diretivos de escolas, empregadores, eleitores, doutores, advogados, criadores de empregos, decisores de orçamentos, analistas políticos, colegas de trabalho e contribuintes do futuro. Muitos serão pais de crianças com deficiência. Uma grande parte terá um amigo, vizinho ou familiar que é pai ou mãe de uma criança com deficiência e muitos outros serão pagos para lhes prestar serviços. Não há melhor forma de preparar os alunos sem deficiência para agirem responsabilmente numa série de ambientes e atividades integrados na idade adulta do que fazê-los crescer com a proporção natural de alunos com deficiência nas suas escolas, turmas e aulas e nos seus bairros. Se todos os alunos frequentarem escolas da sua área de residência, todos terão oportunidades razoáveis de aprender a interagir eficazmente.

117

Vamos supor que um serviço educativo importante não é móvel, isto é, só pode ser prestado num local específico. Se um aluno precisar realmente de um serviço que não é móvel, temos de o transportar de e para esse serviço. Felizmente, a maioria dos serviços educativos importantes, se não todos, são móveis. É quase sempre preferível os prestadores

de serviços se deslocarem de e para as escolas do que os alunos com deficiência se deslocarem de e para os serviços. Infelizmente, o que acontece na prática é precisamente o inverso.

Por fim, quando os alunos com deficiência frequentam escolas da sua área de residência, é possível oferecer-lhes mais eficazmente um ensino direto, mais frequente e individualmente adaptado nos ambientes reais que usarão fora do horário escolar e nos anos após a conclusão dos estudos. Se os indivíduos sem deficiência testemunharem continuamente a aprendizagem de um membro da comunidade com deficiência para ser efetivamente funcional no seu bairro, têm maior probabilidade de o conhecer, aprender a comunicar com ele, protegê-lo e dar-lhe assistência. Adicionalmente, os vizinhos sem deficiência compreenderão a importância de ajudarem alguém a atravessar a estrada em segurança, a sair na paragem de autocarro certa e a empurrar um carrinho de supermercado num corredor movimentado. Saber quando e como prestar assistência pessoal voluntária adaptada ao indivíduo é um conhecimento que se desenvolve mais em resultado de experiências diretas e prolongadas, em situações reais (Brown, Udvari Solner et al., 1994). O ensino direto nos ambientes e atividades reais utilizados pelos irmãos, irmãs, amigos e vizinhos também aumenta as probabilidades de prática. Por exemplo, se os pais souberem que o seu filho consegue comprar três artigos na mercearia do bairro, é mais provável que o levem consigo quando forem à mercearia, que o deixem ir com irmãos e irmãs, ou até que o deixem ir sozinho (Horner, Meyer & Fredericks, 1986).

As escolas agregadas são escolas de ensino regular/geral que são frequentadas por proporções

anormalmente grandes de alunos com deficiência (Brown, Long, Udvari Solner et al., 1989). Geralmente, é selecionada uma escola de ensino regular/geral numa zona de escolaridade específica, com espaço disponível ou criado para o efeito. Nela são criadas três, quatro ou cinco turmas de alunos com deficiência. Para a esmagadora maioria dos alunos com deficiência, a escola agregada não é a escola que frequentariam se não fossem portadores de deficiência. Paralelamente, as turmas de ensino regular na escola agregada e noutras escolas nas proximidades abrangem poucos, ou nenhuns, alunos com deficiência. As escolas, turmas e salas que estão sobrelotadas de alunos com deficiência raramente são, se é que alguma vez são, tão eficazes como as que não o são.

As escolas segregadas são escolas frequentadas unicamente por alunos com deficiência. A sua natureza requer serviços de transporte especializados dispendiosos, contraproducentes e desnecessários, bem como um extraordinário gasto de tempo e energia em deslocações de longa distância, de e para a escola. Os alunos que as frequentam estão categoricamente limitados em termos de oportunidades de interação, e de desenvolvimento de um conjunto de relações sociais com os colegas sem deficiência. Também estão privados de bons modelos linguísticos, sociais, comportamentais, de vestuário e outros importantes. Em suma, é preciso ter em consideração as oportunidades positivas - associadas à frequência de escolas na área de residência delineadas anteriormente. Depois, é preciso compará-las com a escassez de oportunidades semelhantes (se é que lhes podemos sequer chamar oportunidades) associadas à frequência de escolas segregadas.

## Turmas e salas segregadas vs. Integradas

Com o tempo, o movimento de inclusão escolar culminou no acesso – dado a alguns alunos com deficiência intelectual significativa – a escolas agregadas, e posteriormente a escolas da sua área de residência. No entanto, quase todos estavam confinados a turmas ou salas de ensino especial segregadas (Causton et al., 2011). Alguns depressa perceberam que a colocação numa escola da área de residência era uma condição necessária, mas não suficiente, para proporcionar as experiências educativas necessárias para preparar os alunos com deficiência intelectual significativa, no sentido de serem ativos numa sociedade integrada à saída da escola. Com efeito, a missão passou a ser incluir os alunos com deficiência em turmas e salas de ensino regular. Alguns chegaram mesmo a dizer que, à exceção da terapia particular, os alunos com deficiência intelectual significativa deveriam ser integrados a 100% do seu tempo na escola, nas mesmas turmas e salas de ensino regular onde seriam integrados se não fossem portadores de deficiência – “inclusão total”. A distribuição natural de crianças com deficiência intelectual significativa por turmas integradas do ensino pré-escolar e primário a 100% revelou-se exequível. De facto, continuam a aparecer nos meios de comunicação muitos relatos felizes de extraordinários casos de sucesso de inclusão. Porém, à medida que as crianças iam crescendo, os problemas tornavam-se mais óbvios. Especificamente, em alguns casos, os defensores do desempenho académico ao nível do ano de escolaridade e os defensores da inclusão total atuavam nas mesmas escolas, turmas e salas ao mesmo tempo. Como nenhum grupo ponderaria outras opções ou alternativas, prevaleceram

desfasamentos terríveis, colocações forçadas e absurdos curriculares.

## A Fusão dos Padrões Acadêmicos e da Inclusão

O movimento dos padrões de desempenho acadêmico pareceu tão necessário, fez tanto sentido enquanto prioridade nacional, tinha em si uma preocupação em fazer o bem para tanta gente, que é fácil perceber como é que tantas pessoas haveriam de querer dar-lhe uma oportunidade ou fazer parte dele. Alguns Educadores de Ensino Especial adotaram muitos dos princípios básicos do movimento dos padrões de desempenho acadêmico e decidiram procurar formas de incluir os alunos com deficiência intelectual significativa.

121

A Lei *No Child Left Behind* (Lei Pública 107-110), de 2001, as Alterações à Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (Lei Pública 105-17), de 1997, a Lei de Melhoria da Educação de Indivíduos com Deficiência (Lei Pública 108-446), de 2004, e o Departamento de Educação dos EUA (2005) vieram exigir que os alunos com deficiência tivessem acesso a conteúdos curriculares acadêmicos do ano de escolaridade do ensino regular, e participassem em avaliações de responsabilidade aos níveis distrital e estatal. Também exigiram que os alunos com deficiência fossem avaliados nas mesmas áreas de conteúdos acadêmicos do ano de escolaridade que todos os outros alunos, e que as estratégias de avaliação utilizadas espelhassem as utilizadas com todos os outros alunos. Os principais objetivos destes requisitos pareciam ser garantir a inclusão dos alunos com deficiência intelectual significativa em sistemas de responsabilização ao

nível estatal, e estimular o desempenho acadêmico. Esperava-se que, se houvesse uma responsabilização aos níveis distrital e estatal, as práticas de ensino, o desempenho acadêmico e os resultados educativos melhorariam. Finalmente, a esses resultados seguir-se-iam recompensas ou sanções financeiras e outras (Harr Robins et al., 2012).

Exigir que os padrões de desempenho acadêmico fossem iguais, refletissem ou estivessem intimamente “relacionados” com os conteúdos curriculares acadêmicos do ano de escolaridade do ensino regular (Alta-Fidelidade) foi devastador para os alunos com deficiência intelectual significativa. Vejamos o seguinte:

122

Jonas, um aluno com deficiência intelectual significativa, estava numa aula de Inglês do ensino secundário que estava a estudar as expressões idiomáticas e os múltiplos significados das palavras no livro “Ratos e Homens”, de Steinbeck. A “relação” curricular, neste caso, foi tentar ensiná-lo a fazer corresponder um cartão com uma palavra a uma fotografia de um rolo de mortadela de Bolonha (a carne do almoço), bem como a uma fotografia de balões inflados (Kleinert, Kearns e Kleinert, 2011).

Wakeman et al. (2011) afirmam que um aluno com deficiência intelectual significativa pode aprender conteúdos “relacionados” de História, por exemplo, tendo de tocar no cartão com a palavra “constituição”, de entre quatro cartões que contêm palavras diferentes, em resposta a uma pista verbal fornecida pelo professor. Também dão um exemplo de conteúdos “relacionados” de Ciências: ensinar um aluno a, em resposta a pistas verbais, apontar para o núcleo e para a crosta terrestre num modelo

topográfico do planeta Terra. Ahlgrim Denzell, Rickelman e Clayton (2011) consideram que ensinar um aluno com deficiência intelectual significativa a usar um ilustrador gráfico para colocar uma série de imagens sobre a vida de Paul Bunyan por ordem cronológica é uma "relação" aceitável.

Courtade, Taub e Burdge (2011) sugerem a "relação" de pedir a um aluno com deficiência intelectual significativa numa aula de Ciências do ensino secundário para fazer corresponder uma fotografia de uma pedra a uma pedra verdadeira. Essas competências estão "relacionadas" com conteúdos curriculares académicos do ano de escolaridade? Sim. Se nos pedissem para fazer uma lista com as 1.000 competências a ensinar aos alunos com deficiência intelectual significativa que serão mais relevantes à saída da escola, essas competências estariam na nossa lista? Não. Analisemos a competência académica "relacionada" do ano de escolaridade de ensinar um aluno com deficiência intelectual significativa a tocar numa pedra quando lhe mostram uma fotografia dessa pedra numa aula de Ciências do ensino secundário. Foram exigidas ou tomadas medidas de generalização? Não. Onde, para além da aula de Ciências, é que poderia ser pedido ao aluno para desempenhar essa competência? Não nos ocorre nenhum lugar. Com que frequência é que teria de a praticar para não se esquecer dela? Provavelmente todos os dias. Será importante um aluno ser considerado "Proficiente" nessa competência? Não. Essa competência será importante na sua vida pós-escolar? Não. Há alguma alternativa que ofereça um maior retorno da utilização dos escassos e valiosos recursos educativos? Sem dúvida.

Felizmente, é permitido a cada estado criar estratégias de avaliação alternativas (AA – *Alternative Assessment*) e padrões de desempenho alternativos (AAS – *Alternative Achievement Standards*) para os alunos que, mesmo com adaptações, não consigam participar de forma significativa em avaliações do ensino regular. Além disso, os alunos com deficiência têm o direito legal a Programas Educativos Individuais (PEI) e Planos de Transição Pós-Escolares Individuais (PIT) que abordem necessidades e competências não-acadêmicas associadas à sua deficiência (Brown et al., 1981; Musgrove, 2012; Wehman, 2011). As competências não-acadêmicas são aquelas geralmente consideradas funcionais, sociais, motoras, profissionais, comunicacionais, de viagem, compras, cuidados pessoais, vida doméstica, etc. Esta individualização exige – e a opção de criar e utilizar estratégias de AA e AAS oferece – uma licença legal e profissional para efetuar os desvios razoáveis em relação ao cumprimento rígido e míope dos conteúdos educativos apropriados para alunos intelectualmente mais capazes. Em suma, a preocupação não é com a necessidade de estratégias de avaliação alternativas e padrões de desempenho alternativos, mas com aqueles que se escolhem para desenvolvimento e utilização (Brown, Shiraga, Rogan et al., 1988). Os portfólios dos alunos com deficiência intelectual significativa são demasiado importantes para serem reduzidos ou confinados a conteúdos curriculares apropriados para alunos com muito maior capacidade intelectual.

### **Fidelidade curricular**

Se à percentagem de 1-2% intelectualmente menos funcional de um distrito escolar naturalmente distribuído fosse aplicado exatamente o mesmo

plano curricular que a todos os outros alunos, estaríamos a falar de uma Fidelidade a 100%. Como poucas pessoas, ou mesmo ninguém, exigiria ou recomendaria esse cenário, surge uma questão importante: "Até que ponto é que nos podemos desviar das experiências curriculares oferecidas aos alunos sem deficiência intelectual sem deixarmos de estar em conformidade com a letra e o espírito das leis e códigos administrativos estatais e federais relevantes?" (Browder et al., 2009). A opção mais adequada é adotar uma flexibilidade substancial e individualmente determinada, com base nos resultados pós-escolares de integração desejados, e nas adaptações e experiências individualizadas necessárias para os alcançar.

Se uma competência estiver intimamente "relacionada" com os conteúdos curriculares académicos do ano de escolaridade do ensino regular (Alta-Fidelidade), for importante para um aluno com deficiência intelectual significativa e ele for capaz de a aprender, devemos tentar ensiná-la.

125

Se uma competência estiver intimamente "relacionada" com os conteúdos curriculares académicos do ano de escolaridade do ensino regular (Alta-Fidelidade) e for importante para um aluno com deficiência intelectual significativa, mas ele for incapaz de a aprender, não devemos tentar ensiná-la.

Se uma competência estiver intimamente "relacionada" com os conteúdos curriculares académicos do ano de escolaridade do ensino regular (Alta-Fidelidade) e o aluno com deficiência intelectual significativa for capaz de a aprender, mas ela não for importante para ele, não devemos tentar ensiná-la.

Se uma competência não estiver intimamente "relacionada" com os conteúdos curriculares académicos do ano de escolaridade do ensino regular (Baixa Fidelidade), mas for importante para um aluno com deficiência intelectual significativa e ele for capaz de a aprender, devemos tentar ensiná-la.

### **Um diploma não é um resultado.**

Alguns distritos escolares afirmam que 100% dos seus alunos saem das suas escolas secundárias com um diploma Padrão, de Educação Geral ou PEI. Quer isso dizer que todos os alunos com um diploma cumpriram os mesmos padrões educativos?

Não. Quer dizer que o pessoal responsável pela admissão na faculdade pode estar confiante de que um aluno com um diploma tem as competências académicas necessárias para ser bem-sucedido no primeiro ano de faculdade? Não. Quer dizer que um empregador pode esperar que o aluno tenha no seu repertório as competências académicas do 12.º ano de escolaridade? Não. Quer dizer que todas as pessoas a quem foi atribuído um diploma sabiam ler no 3.º ano? Não. O que é que podemos inferir com segurança de um aluno com um diploma do ensino secundário? Muito pouco, ou perto disso. Se não podemos confiar em notas, créditos, títulos de cursos ou cartas de recomendação de profissionais escolares, como é que podemos tomar decisões preditivas razoavelmente válidas quanto ao significado de um diploma? Na verdade, os diplomas do ensino secundário são como ir ao baile de finalistas, à viagem de finalistas ou à cerimónia de formatura. São boas experiências, mas não são resultados escolares significativos.

Se todos querem que um diploma signifique, comunique ou represente alguma coisa, o que é que podemos fazer? Podemos estabelecer um conjunto de padrões académicos relativamente altos para todos os alunos, estabelecer padrões de admissão académica para todas as disciplinas e níveis de ensino, abolir a promoção social e depois assistir a números trágicos de alunos a reprovar e a recusar-se a vir à escola ou a desistir. Inversamente, podemos estabelecer padrões de admissão e progressão tão baixos que qualquer ser vivo conseguirá cumpri-los. Se fizermos isso, o que diremos aos pais, empregadores, contribuintes, recrutadores militares, membros dos conselhos diretivos das escolas, ao pessoal responsável pela admissão na faculdade e, no geral, ao cidadão comum quando nos perguntarem o que significa o ensino ou a escola pública? Se os padrões educativos forem abstratamente conceptualizados, é relativamente fácil chegar a acordo quanto aos que são adequados para todos: "Preparar-se para ter sucesso no século XXI"; "Ser um cidadão ativo e produtivo". Porém, dado o leque bastante vasto de capacidades intelectuais de milhões de alunos, um único conjunto de padrões para todos é absurdo. Os padrões educativos que estabelecemos para os mais intelectualmente capazes da população em idade escolar deverão coincidir em alguns aspetos e ser radicalmente diferentes noutros daqueles que estabelecemos para os menos intelectualmente capazes.

127

Se o tamanho único não serve, quantos tamanhos devemos ter? Como é que decidimos qual o tamanho aplicável a cada aluno? Atentemos no seguinte: se um distrito escolar decidir atribuir diplomas (de um único ou de vários níveis e tipos) a todos, que assim seja. As escolas devem ser espaços seguros, justos

para todos, divertidos, sociais, equitativos, promotores do máximo desempenho individual e respeitadores e sensíveis às diferenças religiosas, familiares e culturais individuais.

Uma parte de um dia escolar é um fim em si mesmo, e todos os envolvidos devem tentar tirar máximo partido de cada momento. No entanto, também é um meio para um fim e os alunos devem usá-lo para prosseguirem o fim de viver, trabalhar e ter um papel ativo numa sociedade integrada, fazerem o máximo por si mesmos, fazerem o menor número possível de exigências aos outros e serem os melhores cidadãos que puderem ser.

Os alunos com capacidades intelectuais drasticamente diferentes precisam, merecem e devem ter a oportunidade de ter experiências educativas diferentes, concebidas para produzirem resultados diferentes, mas integrados.

128

## **Nove Padrões Educativos Relevantes**

A nossa preocupação primordial é criar padrões e práticas educativos que resultem em resultados pós-escolares de integração significativos (Brown, Nietupski & Hamre Nietupski, 1976). A tarefa de delinear todas as competências que podem ou devem constar dos repertórios de todos os alunos com deficiência intelectual significativa à saída da escola vai para além do nosso propósito aqui. Assim, abordaremos apenas nove de muitos padrões de desempenho importantes orientados para resultados. É da responsabilidade de cada equipa de PEI decidir e operacionalizar os conjuntos de competências individualmente relevantes e respetivos padrões de desempenho e estratégias de avaliação. Poucos, ou mesmo nenhuns, padrões

podem ser cumpridos na perfeição. Felizmente, não temos de ser perfeitos para viver, trabalhar e ter um papel ativo numa sociedade integrada.

**Padrão 1. Ser simpático e manifestar uma boa ética de trabalho**

**Padrão 2. Usar competências académicas relevantes**

**Padrão 3. Atuar num conjunto razoável de ambientes**

**Padrão 4. Desfrutar de um leque satisfatório de relações sociais**

**Padrão 5. Manifestar um grande repertório de competências funcionais**

**Padrão 6. Usar um conjunto razoável de competências de viagem em ambientes integrados**

**Padrão 7. Produzir trabalho real em ambientes integrados**

**Padrão 8. Manifestar competências para fazer pausas de trabalho e hora de almoço em ambientes integrados**

**Padrão 9. Ser funcional num apartamento com os apoios necessários.**

129

## **Responsabilidade e responsabilização**

E se lhe disséssemos que 90% dos alunos que frequentaram esta dispendiosa escola segregada durante 21 anos ficaram desempregados após a conclusão dos estudos e assim permaneceram para o resto das suas vidas? E se lhe disséssemos que os únicos indivíduos que interagem com estes alunos na vida pós-escolar são outras pessoas com deficiência, familiares e cuidadores remunerados? E se lhe disséssemos que estes alunos viveram em casa até os seus pais morrerem e depois foram

remetidos a casas de acolhimento ou casas de repouso? E se lhe disséssemos que os alunos que lhe pagaram para educar durante 21 anos não conseguem fazer quase nada por e para si próprios por ter permitido que os outros fizessem tanto por eles? *E se...*

Responsabilização, neste contexto, consiste em assumir responsabilidade pelos resultados dos serviços educativos prestados. Os profissionais do ensino regular são responsabilizados se uma grande percentagem dos seus alunos não se qualificarem para serem admitidos na faculdade. Isto é, são repreendidos, colocados à experiência e obrigados a fazer melhor num futuro próximo, despedidos, transferidos para trabalhos menos importantes, etc. Os profissionais escolares responsáveis pela educação de alunos com deficiência intelectual significativa devem ser responsabilizados pelo quê exatamente? Prepará-los para, após a conclusão dos estudos, viverem, trabalharem e terem um papel ativo de forma tão eficiente em termos de custos quanto possível num amplo conjunto de ambientes e atividades integrados. Se os alunos que têm à sua responsabilidade não forem capazes disso, os profissionais do ensino especial devem ser repreendidos, colocados à experiência e obrigados a fazer melhor num futuro próximo, despedidos, transferidos para trabalhos menos importantes, etc.

130

### **Avaliação e ensino realistas**

Não será possível cumprir os nove padrões, ou sequer obter um desempenho aproximado, sem o uso longitudinal generalizado de estratégias de avaliação e ensino realistas (Brown, 2005). A avaliação e o ensino reais são práticas baseadas em evidências que implicam colocar o aluno em ambientes autênticos/reais, e validar empiricamente

a natureza do seu repertório enquanto ele realiza efetivamente as atividades apropriadas nesses ambientes. Depois, desenvolve-se uma verificação empírica do desempenho aceitável em ambientes e atividades reais. Um requisito importante da avaliação e do ensino reais é que seja dada a devida atenção ao conhecimento e respeito das características de aprendizagem e desempenho de cada aluno. Há milhares de aplicações valiosas da avaliação e do ensino reais em escolas, casas, locais de trabalho, ambientes recreativos/de lazer e ambientes comunitários no geral. Vejamos o exemplo da professora que criou uma lista ilustrada com cinco produtos alimentares que a família do Jon compra habitualmente no supermercado a que costuma ir. Depois foi com o Jon ao supermercado, deu-lhe a lista e avaliou o modo como ele desempenhou a sequência de competências necessárias. O Jon não desempenhou a sequência corretamente, pelo que foram decididas e preparadas as competências específicas que ele tinha de aprender, os materiais necessários, os critérios de desempenho adequados ao ambiente, as adaptações, os compromissos necessários e responsabilidades de prática, etc. Algumas das competências necessárias podiam ser ensinadas com maior eficácia na escola e depois acompanhadas de testes de generalização/transferência de conhecimentos em contexto real, no supermercado, até que os critérios de desempenho estivessem preenchidos. Fazer corresponder uma fotografia de uma caixa de cereais a uma caixa de cereais verdadeira é um exemplo. No entanto, uma competência como encontrar um artigo específico entre centenas num corredor de supermercado movimentado é mais fácil de ensinar no contexto do supermercado.

Previamente à avaliação e ao ensino reais, os familiares acordaram que assumiriam responsabilidades de prática quando ele aprendesse as competências em questão. A partir do momento em que o Jon consegue desempenhar eficazmente a sequência de acordo com os padrões minimamente aceitáveis do supermercado, podem ser acrescentados produtos à lista, o Jon pode ser ensinado a fazer compras numa farmácia, etc. Estes e outros conjuntos de competências semelhantes podem ser aprendidos, acumulados e concretizados em contexto ao longo da sua vida. Em suma, o ensino em escolas da área de residência e turmas de ensino regular deverá ser gradualmente reduzido, o mais tardar, a partir do primeiro ano do ensino secundário. Quando não estiverem em aulas do ensino regular em escolas da área de residência, os alunos deverão ser ensinados nos ambientes e atividades de integração em que provavelmente serão ativos à saída da escola. A ausência de uma avaliação e de um ensino reais minimizará, ou impedirá mesmo, o desempenho integrado nos anos pós-escolares. Se, por outro lado, essa avaliação e esse ensino reais apenas lhes forem providenciados durante os poucos anos em que os colegas sem deficiência já tenham saído da escola, já será tarde para lhes ensinar as competências necessárias.

### **Padrão 1. Ser simpático e manifestar uma boa ética de trabalho**

Se uma pessoa com deficiência intelectual significativa for razoavelmente simpática para os outros, aparentar esforçar-se e der o seu melhor, a maioria das pessoas sem deficiência tentará acomodar e tolerar as suas limitações. Na maior parte dos casos, o contrário também é verdade. Ou seja, se um indivíduo com deficiência não for

simpático para os outros ou não aparentar esforçar-se razoavelmente para ser efetivamente funcional, os indivíduos sem deficiência serão muito menos inclusivos, solidários e tolerantes e terão uma muito maior probabilidade de excluir, rejeitar ou se distanciarem desse indivíduo. Os educadores são responsáveis por avaliar e desenvolver as competências necessárias para que um aluno seja considerado simpático e esforçado. Se criarem alunos razoavelmente simpáticos e que manifestem uma boa ética de trabalho, terão cumprido parte das suas responsabilidades e deverão ser recompensados, sendo que o inverso também se aplica.

## **Padrão 2. Usar competências acadêmicas relevantes.**

Os indivíduos sem deficiência intelectual conseguem aprender, devem aprender e efetivamente aprendem milhares de competências acadêmicas complexas e outras competências simbólicas numa grande variedade de domínios curriculares. Muitas dessas competências são importantes e são usadas e aproveitadas muitas vezes, em muitos lugares e de muitas formas ao longo das suas vidas. Devemos esforçar-nos para garantir que todos os alunos adquiram, usem e aproveitem tantas competências acadêmicas complexas e outras competências simbólicas quanto possível. Como os alunos mais inteligentes conseguem aprender muitos milhares de competências, podem permitir-se aprender algumas competências que não sejam imediatamente úteis, de que não precisem, que não terão oportunidade de praticar ou que, embora aceitáveis na sua idade cronológica, depressa fiquem obsoletas. Os alunos com deficiência intelectual significativa aprendem muito poucas

competências e não conseguem aprender muitas competências complexas, abstratas ou simbólicas. Deveremos tentar ensinar à percentagem de 1-2% intelectualmente menos funcional dos nossos alunos conjuntos individualmente determinados de competências académicas simbólicas do ano de escolaridade em áreas como a Leitura, Matemática, Ciências, Formação Cívica, Geografia, História, Literatura, Economia e Artes? Sim. Mas o tempo e outros recursos investidos na educação desses alunos deverão ser priorizados e equilibrados em relação a muitos outros tipos de competências absolutamente necessárias. Atentemos no seguinte: as competências académicas escolhidas para serem ensinadas deverão oferecer oportunidades razoáveis de aquisição. Não é aceitável definir como objetivo uma competência académica que terá poucas ou nenhuma hipóteses de ser apreendida.

134

Para cada uma das competências académicas escolhidas, deverão ser garantidas as condições necessárias para que sejam devidamente desempenhadas num conjunto de ambientes e atividades escolares e extraescolares relevantes. Se essas condições não estiverem operacionais, haverá pouca, ou nenhuma, generalização ou prática, muito esquecimento, pouca acumulação e um desperdício desnecessário e insustentável.

As competências académicas escolhidas para serem ensinadas deverão estar claramente relacionadas com o funcionamento efetivo dos alunos num amplo leque de ambientes e atividades escolares e pós-escolares integrados. Por aprenderem tão pouco, as competências a ensinar deverão ser importantes ao longo das suas vidas. Por exemplo, na altura em que um aluno aprender a bater palmas quando estiver feliz, a música já não

será adequada para a sua idade cronológica. Em vez disso, podemos ensiná-lo a andar de bicicleta com rodas de apoio, que poderão ser retiradas com o tempo. Ele poderá andar de bicicleta durante toda a sua vida.

Uma forma de abordar este padrão é criar um Caderno de Competências Acadêmicas Cumulativas. Suponhamos que analisamos as competências acadêmicas no repertório de uma criança de 3 anos. Depois analisamos os repertórios de competências acadêmicas dos colegas da mesma idade cronológica sem deficiência e fazemos tudo o que pudermos para minimizar as diferenças. Cada PEI deverá incluir uma componente específica de desenvolvimento,

manutenção e melhoria de um conjunto saudável de competências acadêmicas relevantes do ano de escolaridade. É extremamente importante que os repertórios de competências acadêmicas de pessoas com deficiência intelectual significativa sejam inventariados, praticados, expandidos e registados anualmente, para que, quando saírem da escola, os estejam a usar para terem um desempenho efetivo em diversos ambientes e atividades integrados.

135

### **Padrão 3. Atuar num conjunto razoável de ambientes**

A grande maioria dos indivíduos com deficiência intelectual significativa não conhece ou não tem acesso ao mesmo número de ambientes, lugares ou contextos que os indivíduos sem deficiência. Uma forma de abordar e corrigir continuamente esta infeliz e desnecessária realidade é criar um Caderno de Ambientes Cumulativos. Suponhamos que contamos o número de ambientes que uma criança

com idade cronológica de 3 anos e os colegas da mesma idade cronológica vivenciam. Se não existirem diferenças, temos motivos para celebrar. Porém, se a criança se mover num menor número de ambientes, o pessoal escolar será responsável por minimizar as diferenças. Se este processo for realizado anualmente, à saída da escola a criança deverá ser ativa num número próximo do número de ambientes vivenciados pelos colegas da mesma idade cronológica sem deficiência.

Alguns partem do princípio de que primeiro devemos ensinar muitas competências em poucos ambientes: em casa e na escola. Depois, esperamos que generalizem/transfiram as competências aprendidas para muitos outros lugares e contextos. Se considerarmos as dificuldades de generalização/transferência de conhecimentos amplamente documentadas, bem como os terríveis resultados pós-escolares referidos anteriormente, o absurdo e os perigos desta estratégia ficam evidentes. Primeiro, devemos aumentar o número de ambientes em que um aluno se move. Depois, devemos otimizar o seu nível de funcionalidade em cada um deles: em casa, na escola, no parque, no local de trabalho, no autocarro, na biblioteca, na casa de um amigo, numa loja, no ponto de encontro dos escoteiros, etc. Isso garantirá que a pessoa será funcional no conjunto de ambientes mais comuns à saída da escola. Ou seja, os profissionais educativos deverão providenciar aos alunos um ensino durante e após o horário escolar em ambientes e atividades extraescolares individualmente relevantes por longos períodos de tempo (Brown, Nisbet et al., 1983). Sem uma avaliação e ensino reais e longitudinais, é altamente improvável que consigam ser funcionais num conjunto significativo de ambientes extraescolares integrados importantes.

Se alguém que não o pessoal escolar providenciar esse ensino, estes poderiam focar-se noutras competências. A trágica realidade é que mais ninguém o faz e, como tal, há demasiadas vidas a serem terrível e desnecessariamente restringidas.

#### **Padrão 4. Desfrutar de um leque satisfatório de relações sociais**

A esmagadora maioria dos alunos com deficiência intelectual significativa tem oportunidades limitadas para desenvolver um leque satisfatório de relações sociais com colegas sem deficiência (Meyer, Macquarter & Kishi, 1984). Resultado: passam demasiado tempo em atividades solitárias ou com familiares adultos ou cuidadores remunerados que acabam quase sempre por se tornar intrusivos de uma forma pouco natural nas suas vidas; os familiares sentem uma extraordinária pressão para arranjar, programar e pagar atividades de valor duvidoso que lhes ocupem o tempo, bem como para os transportar de e para essas atividades; e os ambientes e atividades geralmente providenciados são segregados e, portanto, mais restritivos.

137

Quando as crianças nascem, fazemos tudo ao nosso alcance para garantir que sobrevivem e se desenvolvem. À medida que vão crescendo, somos responsáveis por ensiná-las ou proporcionar-lhes oportunidades para que aprendam a interagir eficazmente com cada vez mais indivíduos. A maior parte dos pais faz isso "naturalmente" e sem grandes dificuldades. Como a maioria das crianças quer interagir com os outros, tal crescimento ou desenvolvimento é geralmente presumido e desvalorizado. Assim, poucos pais de crianças sem deficiência mantêm registos empíricos do crescimento anual do leque de relações sociais dos seus filhos. Os pais de crianças com deficiência

138

intelectual significativa e outras pessoas envolvidas nas suas vidas não se podem dar a esse luxo. Em muitos casos, demasiados casos, a solidão e o isolamento são as piores limitações. Esta realidade representa um dos principais motivos pelos quais os alunos em questão devem frequentar escolas da sua área de residência que abranjam muitos alunos dos seus bairros. Especificamente, as escolas da área de residência oferecem oportunidades de desenvolvimento de um leque razoável de relações sociais e, em última instância, redes sociais significativas, ao contrário das escolas fora da área de residência. Sem as intervenções premeditadas, sistemáticas e no geral construídas de pessoas em posição de autoridade por longos períodos de tempo, o desenvolvimento do tão necessário leque de relações sociais ficará, na melhor das hipóteses, limitado e, em muitos casos, impossibilitado. Na Tabela 1 são apresentados onze de muitos tipos de relações sociais, não mutuamente excludentes, que deverão fazer parte da vida de qualquer indivíduo com deficiência intelectual significativa – à exceção dos amigos, pois é sabido como construir amizades (Brown, Udvari Solner, Courchane et al., 1994).

Uma forma de abordar este padrão crítico é criar um Caderno de Relações Sociais Cumulativas. Suponhamos que analisamos o leque de relações sociais de uma criança de 3 anos. Depois analisamos os leques de relações sociais dos colegas da mesma idade cronológica sem deficiência, e fazemos tudo o que pudermos para minimizar as diferenças. Cada PEI deverá incluir uma componente específica de desenvolvimento, manutenção e melhoria de um conjunto saudável composto, no mínimo, pelas 11 relações sociais delineadas na Tabela 1. Não deverá passar um dia de escola sem que o aluno vivencie pelo menos 3 ou 4 destas relações. É extremamente

importante que as relações sociais sejam inventariadas e expandidas anualmente, para que, quando saírem da escola, os alunos consigam ser efetivamente funcionais com uma série de indivíduos com e sem deficiência que não apenas os seus familiares e cuidadores. Durante os anos de transição da escola para o universo pós-escolar, podem e devem ser desenvolvidas relações sociais com pessoas com quem os alunos deverão interagir após a conclusão dos estudos. Colegas de trabalho, prestadores de serviços, companheiros de lazer e membros da comunidade religiosa são alguns exemplos. Os profissionais escolares serão responsáveis e responsabilizáveis por esses resultados.

**Tabela 1.** Onze tipos de relações sociais

Tipo	Definição
1. Companheiro de almoço	Um aluno sem deficiência que aceita interagir com um colega com deficiência durante a hora de almoço. Ainda que o aluno sem deficiência lhe possa prestar assistência, a relação é primordialmente de companheirismo e não de ensino.
2. Companheiro de artes, economia doméstica, trabalhos manuais, música, educação física	Um aluno sem deficiência que aceita prestar assistência e incentivar um colega com deficiência em atividades educativas integradas e outras atividades associadas organizadas por profissionais competentes.
3. Companheiro de aula de ensino regular	Um aluno sem deficiência que aceita sentar-se ao lado de um colega com deficiência, supervisioná-lo ou ajudá-lo para que tenha um desempenho aceitável nas atividades presenciais (em sala de aula) do ensino regular/geral.
4. Companheiro de escola	Um aluno sem deficiência que convive com um colega com deficiência durante os tempos livres na escola. O objetivo desta relação é social e

	poderá manifestar-se em muitos lugares e momentos ao longo da semana de aulas.
5. Amigo	Uma relação recíproca, mútua, afetiva e de partilha entre um aluno com deficiência e um aluno sem deficiência.
6. Companheiro extracurricular	Um aluno sem deficiência que guia, ajuda e supervisiona um colega com deficiência, tentando garantir que tudo corre bem, em atividades extracurriculares promovidas pela escola, tanto durante como após o horário escolar.
7. Companheiro de projeto depois das aulas	Um aluno sem deficiência que interage com um colega com deficiência no processo de conclusão de projetos iniciados na escola.
8. Companheiro depois das aulas	Um aluno sem deficiência que convive, brinca ou participa numa atividade com um colega com deficiência fora do horário escolar
9. Companheiro de viagem	Um aluno sem deficiência que aceita ajudar, guiar, supervisionar ou simplesmente acompanhar um colega com deficiência nas viagens pedonais, de cadeira de rodas ou outras de e para a escola e outros ambientes associados.
10. Vizinho	Uma pessoa sem deficiência que interage com um aluno com deficiência de forma construtiva em ambientes e atividades extracurriculares fora do horário escolar, não sendo remunerada para tal.
11. Colega tutor	Uma relação educativa entre um aluno com deficiência e um aluno sem deficiência. O objetivo principal desta relação é que o aluno sem deficiência ensine algo que tenha sido aprovado por um adulto em posição de autoridade.

### **Padrão 5. Manifestar um grande repertório de competências funcionais.**

Se uma pessoa com deficiência pode ou deve desempenhar uma ação, mas não o faz e tem outra pessoa para o fazer, consideramo-la uma competência funcional. Se uma pessoa com

deficiência pode ou deve desempenhar uma ação, não o faz, mas não tem outra pessoa para o fazer, não a consideramos uma competência funcional. Por exemplo, um aluno tem de se vestir para ir para a escola. Se ele não se vestir e não tiver outra pessoa para o fazer, esta não é uma competência funcional. Se houver uma pessoa com a obrigação de o vestir se ele não o fizer, vestir-se para ir para a escola cumpre os critérios de uma competência funcional. Uma parte importante de nos desenvolvermos ao máximo é aprendermos a fazer tantas coisas quanto possível por nós próprios. Quanto mais coisas fizermos de forma autónoma, mais privacidade teremos, menos dependentes seremos e menos pressões financeiras, emocionais e outras exerceremos sobre os outros (Brown, 2009; Brown, Sweet et al., 1984).

141

Uma vez mais, quando as crianças nascem, somos obrigados a fazer tudo o que estiver ao nosso alcance para garantir que sobrevivem e se desenvolvem. À medida que vão crescendo, somos obrigados a ensiná-las ou obrigá-las a fazer cada vez mais coisas por si próprias. A maior parte dos pais faz isso naturalmente e sem grandes dificuldades. Como a maioria das crianças quer aprender a fazer coisas por si, o significado de tal crescimento ou desenvolvimento é geralmente desvalorizado. De facto, poucos pais de crianças sem deficiência mantêm registos empíricos do conjunto crescente de competências funcionais que os seus filhos aprendem todos os anos. Os pais de crianças com deficiência intelectual significativa e outras pessoas envolvidas nas suas vidas não se podem dar a esse luxo. Uma forma de abordar este padrão importante é criar um Caderno de Competências Funcionais Cumulativas. Suponhamos que analisamos e efetuamos registos

escritos e em vídeo das competências funcionais no repertório de uma criança de 3 anos, e que as anotamos no seu Caderno de Competências Funcionais Cumulativas. Depois analisamos tudo o que estivermos a fazer por ela que ela possa ou deva aprender a fazer sozinha, e ensinamo-la ou proporcionamos-lhe oportunidades para que aprenda a desempenhar competências funcionais específicas. Quando ela as tiver aprendido e as praticar corretamente, selecionamos outras. É extremamente importante que o seu repertório de competências funcionais seja inventariado, praticado e expandido anualmente, para que, quando sair da escola, consiga fazer o máximo possível por si própria num vasto leque de ambientes e atividades integrados. Se aumentarmos o número de ambientes em que uma pessoa com deficiência intelectual significativa se move, nunca esgotaremos as competências funcionais relevantes para desenvolver. Pelo contrário, se limitarmos o número de ambientes em que essa pessoa se move, rapidamente ficaremos sem competências funcionais para desenvolver. Os educadores serão responsáveis e responsabilizáveis por produzir alunos que consigam fazer o máximo possível por si próprios, numa série de ambientes e atividades escolares e extracurriculares integrados, à saída da escola.

### **Padrão 6. Usar um conjunto razoável de competências de viagem em ambientes integrados**

A Lei Pública 94-142 de 1975 veio conceder aos estudantes com deficiência o direito legal a "serviços associados" individualmente adaptados, que incluíam, entre outros, terapias ocupacional, física e da fala e da linguagem, serviços de psicologia e transporte especializado. Em 1975, a maior parte

dos dirigentes das escolas públicas argumentava que os novos alunos que eram legalmente obrigados a servir eram semelhantes aos outros, ou extensões deles. Como a maioria dos distritos escolares tinha escolas agregadas e/ou segregadas para alunos à data descritos como cegos, surdos, com deficiência motora, distúrbios emocionais, deficiências múltiplas e atraso mental, os novos alunos, na sua esmagadora maioria, foram alocados a essas escolas. Quando os administradores das escolas decidiram oferecer serviços educativos e associados em escolas agregadas e segregadas, também passaram a ser responsáveis por transportar os alunos de casa para a escola e vice-versa. Em quase todos os casos, foram prestados onerosos serviços de transporte especializado e segregado à custa dos contribuintes. Quando os alunos em causa saem da escola, devem ser capazes de se deslocar nas suas comunidades a pé, de cadeira de rodas ou em autocarros e comboios públicos, carros partilhados e táxis, de forma autónoma e com indivíduos com e sem deficiência, de e para os mais diversos ambientes integrados profissionais, recreativos/de lazer e comunitários em geral. Se não forem ensinados a cumprir este tão importante padrão de viagem em ambiente integrado nos anos de escola, há uma grande probabilidade de nunca virem a ser ensinados. Infelizmente, se estiverem dependentes de serviços de transporte especializado nos anos pós-escolares, os ambientes e atividades profissionais, recreativos e comunitários em geral que vivenciarão serão desnecessariamente limitados.

143

Lá por terem o direito legal a serviços de transporte especializado, não significa que os alunos com deficiência sejam obrigados a usá-los. Deverá ser gasto tão pouco tempo quanto possível a transportar

os alunos com deficiência de e para a escola. Deverá ser gasto tanto tempo quanto possível em serviços educativos e outros serviços associados importantes. Os pedidos, exigências, opiniões e desejos dos pais são importantes, mas raramente são suficientes para justificar a prestação de serviços de transporte especializado desnecessários. Os pais, enquanto membros contribuintes das equipas de serviços educativos e afins, poderão influenciar os serviços de transporte prestados nos anos escolares. No entanto, aquando da decisão, deverão ser ponderados a segurança, a relação custo-benefício, o desenvolvimento de relações sociais, e tudo o que melhor preparar um aluno para uma vida pós-escolar integrada e produtiva. O staff escolar será responsável e responsabilizável por garantir que os alunos com deficiência saem da escola com um conjunto razoável e economicamente eficiente de competências de viagem, em ambientes integrados.

144

### **Padrão 7. Produzir trabalho real em ambientes integrados**

No passado, julgava-se que muito poucos indivíduos com deficiência intelectual significativa, autismo, paralisia cerebral severa e grandes incapacidades sensoriais e físicas eram capazes de produzir um verdadeiro trabalho no mundo real. À medida que começaram a viver mais tempo, percebeu-se que era necessário fazer alguma coisa com eles. Alguns eram considerados capazes de produzir trabalho real, mas incapazes de o fazer no mercado competitivo. Precisavam de proteções e outros tipos de apoios adicionais. Foi assim que foi criado o "Emprego Protegido". Estes empregos eram geridos primordialmente por indivíduos sem deficiência que garantiam contratos para a produção de trabalho

real, supervisionavam os clientes, geriam as finanças, providenciavam transporte, angariavam fundos, etc. Nestes locais segregados, era legal pagar valores abaixo do salário mínimo, o número de horas trabalhadas por semana era flexível e os códigos de vestuário e comportamento eram bastante tolerantes. Não tardaram a ser criadas versões locais em muitas comunidades. Porém, os empregos protegidos não eram considerados apropriados para todos. Foram criados “Centros de Atividades” para aqueles que alegadamente não conseguiam produzir um verdadeiro trabalho no mundo real nem em empregos protegidos, mas precisavam de um sítio para onde ir e de ter algo para fazer. Nestes centros de atividades, os alunos jogavam bowling, construíam peças de cerâmica e madeira, praticavam exercício, viam televisão e participavam noutras em atividades não laborais semelhantes. Outros eram considerados portadores de um nível demasiado alto de deficiência, até para os centros de atividades. Julgava-se que o melhor que podíamos fazer por eles era providenciar-lhes comida, roupa, habitação e cuidados médicos e de enfermagem básicos. Na sua maioria, estes indivíduos foram institucionalizados ou confinados às suas casas.

145

A Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência de 1975 veio trazer alguns desenvolvimentos relevantes. Os contribuintes eram agora obrigados a pagar até 21 anos de serviços educativos e outros associados a cerca de um milhão de novos alunos. As universidades começaram a produzir professores especializados em ensinar as crianças intelectualmente menos funcionais. A maioria dos pais pré-1975 ficaram contentes por os seus filhos finalmente poderem frequentar uma escola e terem acesso a empregos

protegidos ou centros de atividades à saída da escola. No entanto, todos os anos cada vez mais crianças e pais entravam para o sistema educativo, e começaram a querer serviços diferenciados e resultados escolares. Em suma, não queriam escolas, turmas ou salas segregadas durante 21 anos, e depois um confinamento vitalício a empregos protegidos ou centros de atividades segregados. Queriam padrões educativos que se focassem numa escolaridade integrada, com resultados pós-escolares que incluíssem um verdadeiro trabalho no mundo real. Em consequência, algumas escolas deixaram de preparar os seus alunos para empregos protegidos ou centros de atividades, e começaram a prepará-los para produzir trabalho real no mundo real. Em concreto, nalgumas comunidades, os profissionais escolares providenciavam uma avaliação e um ensino profissionais reais, durante o horário escolar. Foram criados e implementados planos individualizados de transição da escola para um trabalho inclusivo, e foram criadas agências para prestar os apoios adicionais necessários a longo prazo. Foi assim que surgiu o movimento do trabalho integrado (Brown, Pumpian et al., 1981; Brown, Rogan et al., 1987; Brown, Udvari Solner, Fraturra Kampshurer et al., 1991; Brown, Shiraga e Kessler, 2006; Brown, Suomi, 2000; Certo et al., 2008; Vandeventer et al., 1981; Wehman, 2011).

Os profissionais dos empregos protegidos reconheciam geralmente que alguns dos seus clientes conseguiriam ser funcionais em ambientes integrados, mas que a maioria não. Os defensores da opção "trabalho real no mundo real" contra-argumentavam, dizendo que existiam apenas dois pré-requisitos para essa integração: respirar e realizar um movimento voluntário. Se o indivíduo não respirasse, seria encaminhado para outro programa.

Se respirasse, mas não conseguisse realizar um movimento voluntário, seria encaminhado para profissionais que pudessem ser capazes de o ajudar a realizá-lo, e que depois o ensinariam a desempenhar um verdadeiro trabalho no mundo real. Na sua perspectiva, praticamente ninguém deveria ser excluído de oportunidades para ser ativo em ambientes de trabalho inclusivo. De facto, era preferível as pessoas tentarem e não serem bem-sucedidas no mundo real do trabalho, do que nem sequer terem essa oportunidade.

É possível cumprir o padrão de trabalho integrado? **Sim.** (Brown, Shiraga e Kessler, 2006; Certo et al., 2009; Certo e Luecking, 2006; Wehman, 2006; Wehman, 2011). Como é que podemos obter resultados? Podemos prestar serviços educativos e outros associados que preparem diretamente para um desempenho em ambientes e atividades de trabalho incluído. Já foram apresentados muitos padrões relacionados com o trabalho noutras partes deste artigo: ensinar os alunos a serem simpáticos para os outros e manifestarem uma boa ética de trabalho, a serem tão autónomos quanto possível, a desenvolverem eficazmente um vasto leque de relações sociais com indivíduos com e sem deficiência e que não sejam pagos para estar com eles, e a deslocar-se nas suas comunidades em segurança são apenas alguns exemplos. Para estarem preparados para desempenhar um verdadeiro trabalho no mundo real, os indivíduos com deficiência intelectual significativa deverão ser levados pelos seus educadores, durante e após o horário escolar, aos ambientes reais em que desempenharão esse trabalho, e depois deverão ser ensinados a desempenhá-lo de acordo com padrões minimamente aceitáveis pelos empregadores.

Uma forma de abordar este padrão educativo crítico é criar um Caderno de Competências Profissionais Cumulativas. Quando um aluno entra na escola secundária, o PEI deverá incluir uma componente específica de desenvolvimento, manutenção e melhoria de um conjunto saudável de competências profissionais e associadas reais. É extremamente importante que estas competências sejam inventariadas, praticadas e expandidas anualmente, para poderem culminar num desempenho efetivo num local de trabalho inclusivo após a conclusão dos estudos. Em seguida são abordadas três das muitas componentes de um Caderno de Competências Profissionais Cumulativas. Em primeiro lugar, quando muitos empregadores imaginam as capacidades profissionais de indivíduos com deficiência intelectual significativa ou ouvem os infelizes adjetivos com que são descritos, têm dificuldade em conceptualizar como é que estas pessoas poderão contribuir para o sucesso do seu negócio. Para neutralizar ou atenuar tais influências negativas, cada aluno deverá ter, no mínimo, dez experiências diferentes de formação profissional integrada antes de sair da escola. Todos os semestres nos primeiros 4 anos do ensino secundário, deverá ser proporcionada uma experiência de formação profissional integrada durante uma manhã ou tarde por semana. Deverão ser proporcionadas mais experiências de trabalho integrado durante os verões. Com o passar do tempo, as experiências integradas no recinto escolar deverão ser sistematicamente reduzidas, e deverão ser proporcionadas experiências integradas mais adequadas à vida pós-escolar. Se os alunos continuarem matriculados na escola depois de os colegas da mesma idade se formarem, praticamente toda a sua formação deverá ocorrer nos ambientes

e atividades integrados em que é provável que sejam ativos no futuro. Em qualquer ambiente de formação profissional, deverão ser efetuados registos em vídeo de aprendizagem e desempenho. Estes registos em vídeo em diferentes tempos, ambientes e tarefas são excelentes validações empíricas da acumulação de competências, e podem ser usados como um forte argumento para convencer os empregadores a abrir as portas das suas empresas a estas pessoas.

Em segundo lugar, os alunos não conseguem desempenhar eficazmente todo o trabalho e tarefas associadas exigidos a pessoas sem deficiência, mas conseguem desempenhar eficazmente algum desse trabalho e tarefas associadas. Se essas tarefas forem desempenhadas por um trabalhador com deficiência, os trabalhadores sem deficiência serão libertados para se concentrarem em tarefas mais complicadas. Assim, no final de cada experiência de formação profissional, deverá ser registado, visualmente e por escrito, o testemunho dos empregadores e dos colegas de trabalho sobre o desempenho dos alunos. Tais testemunhos deverão abordar fatores que sejam importantes para os empregadores. A manifestação de uma ética de trabalho satisfatória, a confiança, o cumprimento de padrões de desempenho minimamente aceitáveis, a não-interferência com a produtividade ou a fruição dos colegas de trabalho, e o desempenho de tarefas relativamente simples - que libertam os colegas para desempenharem tarefas mais complexas e com maior valor económico - são apenas alguns exemplos. Estes testemunhos são extremamente úteis, pois a maior parte dos empregadores dá mais valor às experiências de outros empregadores do que à aprovação dos promotores da integração.

Em terceiro lugar, é extremamente raro os alunos em causa conseguirem ser bem-sucedidos num local de trabalho sem a ajuda de adaptações individualizadas que permitam, pelo menos, uma participação parcial significativa (Baumgart et al., 1980; Ferguson e Baumgart, 1991). Algumas adaptações podem ser usadas para conciliar as limitações físicas: por exemplo, o uso de apontadores de cabeça ou boca para introduzir dados num computador, a alternância sistemática entre posições corporais temporárias para possibilitar períodos de trabalho mais longos sem dores ou contrações musculares, ou o uso de dispositivos eletrónicos de comunicação por voz. Outras adaptações podem ser usadas para conciliar as limitações intelectuais: por exemplo, sequências de imagens que podem ser usadas para fazer saladas num restaurante de fast food, levar amostras de urina do ambulatório de um hospital a um laboratório, ou obter os materiais do armazém e distribuí-los aos trabalhadores administrativos num grande escritório. As adaptações efetivamente realizadas em cada local de trabalho deverão ser documentadas, visualmente ou por outros meios, e acumuladas. Criar e usar continuamente adaptações individualizadas maximizará o desempenho profissional. Não o fazer minimizá-lo-á.

### **Padrão 8. Manifestar competências para fazer pausas de trabalho e hora de almoço em ambientes integrados**

Suponhamos que um aluno foi preparado pelos educadores para ser funcional num ambiente de trabalho real à saída da escola, e que trabalhará nesse ambiente por tempo indeterminado. Todos os dias, são-lhe permitidas duas pausas de 15 minutos e uma pausa para almoço de 30 minutos. Uma hora

por dia durante cinco dias por semana durante 50 semanas por ano equivale a 250 horas por ano. Durante esse tempo, se ele não consegue ou não quer ler nem estar no computador, não gosta de conversas complexas nem as compreende, e não fuma. O que poderá esse aluno fazer que seja adequado ao seu local de trabalho durante 250 horas por ano? Muitos indivíduos com deficiência intelectual significativa não têm dificuldades no trabalho propriamente dito, mas têm-nas durante as pausas e a hora de almoço. Como tal, temos uma dupla missão. Devemos ensiná-los, durante o seu percurso escolar, a participar num conjunto saudável, significativo e subjetivamente prazeroso de atividades recreativas/de lazer individual, circunstancialmente apropriadas. Em contraste, devemos ensiná-los a abster-se de atitudes que afetem negativamente as experiências de pausa e almoço dos outros. Dormir uma sesta ou dar um passeio, ver televisão e ouvir as músicas favoritas com fones são algumas possibilidades. O que será tolerado, não-intrusivo, permissível, prático e possível só poderá ser determinado no processo de transição da escola para ambientes de trabalho específicos.

151

### **Padrão 9. Ser funcional num apartamento com os apoios necessários**

Pela primeira vez na história, um grande número de indivíduos com deficiência intelectual significativa está a viver mais do que os seus pais. Nenhum é capaz de sobreviver ou se desenvolver sem a assistência direta e contínua de pessoas sem deficiência. Onde é que vão viver quando os seus pais morrerem? Colocá-los em grandes instituições residenciais públicas ou privadas deixou de ser uma opção. Estas instituições são demasiado caras,

perigosas e restritivas da dignidade, realização e aperfeiçoamento humanos. Muito poucas famílias são financeiramente capazes de providenciar uma casa unifamiliar a um familiar com deficiência intelectual significativa. As casas de acolhimento e as casas de repouso são rejeitadas por serem demasiado caras, repressivas e restritivas, e por não oferecerem uma vida digna. Os irmãos ou outros familiares irão sempre assumir a responsabilidade por algumas destas pessoas, mas a esmagadora maioria ficará a cargo dos contribuintes. Se os contribuintes são responsáveis por pagar 21 anos de escolaridade e depois muitos outros serviços vitalícios, é do seu interesse garantir que os indivíduos em questão custam o menos possível dentro do razoável para viverem uma vida digna (Brown & Knollman, 2011). Uma forma de abordar este padrão é criar e manter um **Caderno de Competências Domésticas Cumulativas**. Em circunstâncias ideais, será possível delinear todas as competências que uma pessoa com deficiência intelectual significativa deverá ter no seu repertório à saída da escola, indispensáveis para sobreviver e se desenvolver num apartamento, com os apoios necessários. Desde cedo, poderemos começar a ensinar competências específicas que constem dessa lista. Na altura em que o aluno sair da escola, conseguirá desempenhar tantas competências quanto possível por e para si próprio. As competências que não conseguir desempenhar poderão ser desempenhadas por uma pessoa que seja paga para viver com ele, e com não mais do que outra pessoa com deficiência, ou por alguém que venha periodicamente à sua casa e preste o apoio adicional necessário. Os apartamentos "assistidos" são a melhor opção, por oferecerem um bom

equilíbrio entre os custos do apoio adicional necessário e a qualidade de vida proporcionada.

### Sally Seg e Reggie Reg

O Sr. e a Sra. Smith tiveram duas filhas gêmeas: a Sally Seg e a Reggie Reg. As duas foram estudadas pelos melhores profissionais no mundo e considerou-se que estavam na percentagem de 1% intelectualmente menos funcional na sua faixa etária e que, à luz do conhecimento existente, eram praticamente iguais uma à outra. Os Smiths decidiram divorciar-se e dividir a custódia das filhas, pelo que estas foram educadas de forma diferente. Vejamos as experiências educativas longitudinais proporcionadas à Sally Seg pelo pai. Com dois anos, foi matriculada num programa segregado de primeira infância de ensino especial, exclusivo para crianças com deficiência, no centro de investigação da universidade local. Aos cinco anos, mudou-se para uma turma de ensino especial segregada e agrupada de forma homogénea numa escola segregada especial, exclusiva para crianças com deficiência, a cerca de 25 km de casa. Nenhuma outra criança do seu bairro frequentava esta escola. Todos os dias, uma carrinha especializada para alunos com deficiência levava-a de e para a escola. Com ela só viajavam outras crianças com deficiência significativa, e adultos remunerados. Na escola, passava os intervalos, o almoço, a Educação Física e todas as outras componentes do seu dia de escola com os colegas de turma com deficiência, o professor de ensino especial, um auxiliar, um fisioterapeuta e um terapeuta da fala e da linguagem. Todos os seus dias eram passados no campus da escola, na sala de aula, no refeitório, na área de recreio, no ginásio e em duas salas de terapia. Tinha

agendadas sessões de ensino individual com o auxiliar, o fisioterapeuta, e o terapeuta da fala e da linguagem, durante cerca de uma hora por dia. A Sally frequentou esta escola, com serviços ligeiramente diferentes, até aos 21 anos.

As leis e os códigos administrativos federais e estatais exigem que os alunos com deficiência tenham acesso a conteúdos curriculares académicos do seu ano de escolaridade no ensino regular, e participem em avaliações alternativas aos níveis distrital e estatal. Isso implica que as pessoas que os ensinam tenham um conhecimento prático do plano curricular do seu ano de escolaridade, no ensino regular. Infelizmente, praticamente toda a educação da Sally decorreu em turmas de ensino especial agrupadas de forma homogénea numa escola segregada. Nenhum dos professores, auxiliares e terapeutas que trabalhavam com ela tinha um conhecimento significativo dos conteúdos curriculares académicos do seu ano de escolaridade no ensino regular. O distrito escolar adquiriu software informático que continha listagens detalhadas dos conteúdos académicos do seu ano de escolaridade do 1.º ao 12.º ano. Não foram efetuados registos de se e como é que estes foram modificados, numa tentativa de adaptação às suas características de aprendizagem e desempenho. Antes do seu último ano, a equipa responsável pela sua transição para o universo pós-escolar reuniu para analisar o seu portefólio de desempenho cumulativo e a sua vida após a escola. A equipa concluiu unanimemente que ela estava preparada para ficar em casa ou frequentar um emprego protegido segregado, uma vez que requeria um tipo e quantidade substanciais de assistência adicional. A Sally não estava preparada para ser funcional em

ambientes e atividades integrados de trabalho, lazer, vida doméstica ou vivência comunitária no geral.

Quando terminou os estudos na escola segregada, foi colocada num emprego protegido a cerca de 16 km de casa. Todos os dias, um autocarro exclusivo para adultos com deficiência vinha buscá-la a casa e levava-a para o emprego, e vice-versa. Com ela só viajavam outros adultos com deficiência e motoristas remunerados. No emprego, trabalhava ao lado dos colegas com deficiência. Fazia aeróbica e trabalhos de cerâmica, e o seu programa diário incluía pausas do trabalho, uma pausa para almoço e outras componentes com os colegas com deficiência. Ocasionalmente, um autocarro levava-a a ela e aos colegas do emprego a nadar no "Y", a jogar bowling e em excursões ao centro comercial fechado mais próximo. A Sally faz relativamente poucas coisas de forma autónoma, por ser constantemente supervisionada por outras pessoas que são pagas para estar com ela, e fazer coisas por ela. O seu leque de relações sociais é extremamente limitado, pois praticamente só interage com outras pessoas com deficiências semelhantes, familiares e supervisores remunerados. O número de ambientes e atividades que vivencia é bastante circunscrito. Produz muito pouco ou nenhum trabalho com significado. Não manifesta uma ética de trabalho construtiva ou respeitável. A Sally está claramente abaixo das suas potencialidades, dado que é física e intelectualmente capaz de muito mais.

155

Vejamos agora as experiências educativas longitudinais drasticamente diferentes que a Sra. Smith proporcionou à Reggie Reg. Com dois anos, foi matriculada no programa de primeira infância da sua comunidade religiosa, a alguns quarteirões de casa. Era a única criança com deficiência intelectual

significativa que frequentava esse programa. Aos cinco anos, mudou-se para uma turma naturalmente distribuída do jardim de infância na escola da sua área de residência, a escola que teria frequentado se não fosse portadora de deficiência. Era a única aluna com deficiência intelectual significativa na turma. Todos os dias, as crianças do bairro vinham buscá-la a casa e levavam-na para a escola consigo, e vice-versa. Na escola, passava os intervalos, o almoço, a Educação Física e quase todas as outras componentes do seu dia de escola com os colegas de turma sem deficiência. O seu professor de ensino especial e os seus terapeutas colaboravam com o seu professor do ensino regular numa série de questões. Se e quando necessário, os conteúdos curriculares académicos do ano de escolaridade aprendidos pelos colegas eram adaptados para ela. Foi criado e mantido um Caderno de Competências Académicas Cumulativas que continha registos impressos, visuais e áudio das competências académicas elementares, porém importantes, que adquiria e usava. Quando aprendia uma competência académica, era-lhe pedido para a desempenhar num conjunto de ambientes e atividades escolares e extraescolares relevantes: por exemplo, cozinhar, ir às compras, fazer limpezas, jogar jogos, fazer coisas por e para si própria, trabalhar e deslocar-se na sua comunidade. Este sistema garantia uma prática e uma generalização horizontais e verticais, minimizava o esquecimento e, por extensão, a perda das aprendizagens, e permitiu-lhe acumular competências importantes ao longo dos anos. A Reggie tinha acesso a um auxiliar nas poucas ocasiões do dia em que precisava dessa assistência. Alguns dos serviços de terapia que lhe eram prestados decorriam em salas privadas, mas a maioria decorria em ambientes e atividades

juntamente com os seus colegas de turma. Tinha agendadas sessões de ensino individual com um auxiliar, um fisioterapeuta e um terapeuta da fala e da linguagem, durante cerca de uma hora por dia. Quase todos os seus dias eram passados no recinto escolar, na sala de aula, no refeitório, no ginásio, no estúdio de artes, na área de recreio e em duas salas de terapia. Uma vez por mês, participava em "festas do pijama" com colegas da escola, na casa dos colegas ou na sua. Depois da escola, era frequente brincar no parque perto de casa com colegas sem deficiência. Praticamente todos os que interagiam com ela referiam "o quão simpática era", "o quão independente era", "o quanto fazia por si própria" e "o quanto se esforçava".

Aos onze anos, a Reggie, acompanhada dos seus Cadernos de Competências Académicas, Sociais, Funcionais, de Viagem, etc. Cumulativas, mudou-se para a escola básica da sua área de residência. Viajava uma distância relativamente curta de e para a escola, juntamente com os colegas de escola. Passava os intervalos, o almoço, a Educação Física e quase todas as outras componentes do seu dia com colegas de turma e de escola sem deficiência. O seu professor de ensino especial e os seus terapeutas colaboravam com os seus professores do ensino regular numa série de questões. Uma vez mais, quando aprendia uma competência académica, era-lhe pedido para a desempenhar num conjunto de ambientes e atividades escolares e extraescolares relevantes: por exemplo, cozinhar, ir às compras, fazer limpezas, jogar jogos, fazer coisas por e para si própria, trabalhar e deslocar-se na sua comunidade. Este sistema garantia uma prática e uma generalização horizontais e verticais, minimizava o esquecimento e, por extensão, a perda das aprendizagens e permitiu-lhe acumular e

manter competências importantes ao longo dos anos. Também tinha acesso a um auxiliar, nas poucas ocasiões do dia em que precisava dessa assistência. Alguns dos serviços de terapia que lhe eram prestados decorriam em salas privadas, mas a maioria decorria em ambientes e atividades juntamente com os seus colegas de escola. Tinha agendadas sessões de ensino individual com um auxiliar, um fisioterapeuta e um terapeuta da fala e da linguagem durante cerca de uma hora por dia. Às terças e quintas, ficava na escola até às 17 horas num "ginásio aberto" com supervisão. Depois do ginásio aberto, voltava para casa em regime de boleia partilhada. A mãe alternava a responsabilidade de conduzir com outros pais. Às quartas e sextas, participava no clube de voleibol promovido pela escola até por volta das 17 horas. Uma vez mais, voltava para casa com colegas de escola em regime de boleia partilhada. Uma noite por semana, tinha o encontro do seu grupo de escuteiras "Brownies" com as vizinhas e, aos domingos, participava em "atividades da escola dominical" integradas. Tinha vontade de aprender e desempenhar muitas tarefas de cozinha e limpeza em casa, e participava ativamente em muitas atividades de compras.

Aos 14 anos, a Reggie, acompanhada dos seus Cadernos de Competências Cumulativas, mudou--se para a escola secundária da sua área de residência, com colegas com quem tinha frequentado a escola primária e a escola básica. Foram empreendidos todos os esforços razoáveis para lhe proporcionar um percurso escolar equilibrado. Viajava uma distância relativamente curta de e para a escola, juntamente com os colegas de escola num autocarro escolar. Passava os intervalos, o almoço, a Educação Física e muitas outras componentes do

seu dia com colegas de turma e de escola sem deficiência. O seu professor de ensino especial e os seus terapeutas colaboravam com os seus professores do ensino regular numa série de alterações curriculares, e outras questões. Uma vez mais, quando aprendia uma competência académica, era-lhe pedido para a desempenhar num conjunto de ambientes e atividades escolares e extraescolares relevantes – por exemplo, cozinhar, ir às compras, fazer limpezas, jogar jogos, fazer coisas por e para si própria, trabalhar e deslocar-se na sua comunidade. Este sistema garantia uma prática e uma generalização horizontais e verticais, minimizava o esquecimento e, por extensão, a perda das aprendizagens e permitiu-lhe acumular e manter competências importantes ao longo dos anos. Também tinha acesso a um auxiliar nas poucas ocasiões do dia em que precisava dessa assistência. Alguns dos serviços de fisioterapia e terapia da fala e da linguagem que lhe eram prestados decorriam em salas privadas, mas a maioria decorria em ambientes e atividades juntamente com os seus colegas de turma sem deficiência ou ambientes e atividades extraescolares integrados. Tinha agendadas sessões de ensino individual com um auxiliar, um fisioterapeuta e um terapeuta da fala e da linguagem durante cerca de duas horas por dia em ambientes e atividades tanto escolares como extraescolares. O seu horário era composto por aulas de Matemática, Artes, Educação Física, História, Literatura e Ciências, todas adaptadas às suas características intelectuais.

A sua escola secundária seguia uma política "ninguém fica de fora" para os caloiros. Assim, no outono a Reggie estava na equipa de voleibol, no inverno estava na equipa de basquetebol e na primavera estava na equipa de atletismo. No seu

primeiro ano, em 90% dos dias de escola, tinha treinos ou jogos relacionados com estes três desportos das 15h às 17h. Durante o segundo, o terceiro e o quarto anos, foi líder das três equipas. Uma vez mais, voltava para casa com colegas de escola em regime de boleia partilhada. Uma noite por semana, tinha o encontro do seu grupo de escuteiras com as vizinhas e, aos domingos, participava em “atividades da escola dominical” integradas. Tinha vontade de aprender e desempenhar muitas tarefas de cozinha e limpeza em casa, e de ajudar com as compras.

160 No primeiro semestre do primeiro ano, a Reggie saía da escola meio dia por semana para aprender um verdadeiro trabalho e respetivas competências num ambiente de trabalho integrado extraescolar, um escritório num hospital local. No segundo semestre, tinha formação meio dia por semana num ambiente profissional integrado diferente - um videoclube. Nesse verão realizou um estágio numa creche. No segundo ano da escola secundária, incluindo o verão, participou em mais três experiências de formação profissional integradas. Além disso, foi ensinada a preparar e levar um lanche para o local de formação profissional, a usar autocarros públicos e a fazer pausas do trabalho com colegas de trabalho sem deficiência. No terceiro e no quarto anos da escola secundária, participou em mais seis experiências de formação profissional integradas. Dos 19 aos 21 anos, toda a sua educação decorreu em ambientes e atividades extraescolares profissionalizantes integrados.

No seu último ano de escola, foram tomadas muitas decisões importantes. O ambiente profissional e as atividades de trabalho em que participaria à saída da escola foram escolhidos por ela, pelos pais, pelos

profissionais escolares diretamente envolvidos, e pelos funcionários da agência de serviços residenciais e profissionais pós-escolares – que seria responsável por apoiá-la no ano seguinte. Ao longo do seu percurso escolar, a Reggie foi ensinada a desempenhar muitas competências acadêmicas dentro do seu nível de dificuldade. À medida que ia aprendendo, eram empreendidos muitos esforços para garantir que ela as desempenhava de forma consistente em ambientes escolares e extraescolares, como uma parte importante de jogos, competências funcionais e atividades integradas de viagem, compras, comunicação e trabalho. Antes do seu último ano, a equipa responsável pela sua transição para o universo pós-escolar reuniu para analisar o seu portefólio de desempenho cumulativo e a sua vida após a escola. Todos os anos, o seu nível de funcionalidade em relação aos nove padrões de desempenho alternativos aqui apresentados era avaliado. Ficou claro que o seu desempenho em relação a cada um deles melhorava anualmente. Os seus educadores concluíram que podiam ter feito mais e melhor para a preparar para viver, trabalhar e ter um papel ativo numa sociedade integrada à saída da escola, mas estavam orgulhosos do que tinham conseguido. As pessoas que conduziram a sua avaliação escolar final concluíram que a sua vida parecia bastante equilibrada.

161

Após a conclusão dos estudos, a Reggie mudou-se para um apartamento com outra pessoa com deficiência. Como não conseguem sobreviver e progredir sozinhas, os funcionários da agência de serviços residenciais prestam-lhes um apoio adicional. Em concreto, um life coach vem ao seu apartamento para se certificar de que está limpo, de que há comida e esta é preparada corretamente, de

que ela vai às consultas médicas, de que vai às compras buscar as coisas de que precisa, de que vai passear a parques e teatros locais, etc. A agência profissional atribuiu-lhe um coach profissional, que lhe presta o apoio adicional de que precisa para ter sucesso no supermercado onde trabalha. Por fim, está nas equipas de bowling e softball patrocinadas pelo seu empregador.

A Reggie Reg vive uma vida drasticamente diferente da irmã Sally Seg. Agora na idade adulta, é funcional num vasto conjunto de ambientes e atividades integrados profissionais, recreativos/de lazer e comunitários no geral. Tem um extraordinário repertório de competências funcionais, o que reduz a sua dependência dos outros, em particular da mãe e dos contribuintes. É simpática para os outros, tem uma excelente ética de trabalho e desfruta de um leque satisfatório de relações sociais, que abrange indivíduos com e sem deficiência, além das pessoas que são pagas para estar com ela. É muito ativa e, portanto, tem uma condição física razoavelmente boa. Muitos diriam que a Reggie Reg vive uma vida bastante simples e normal e questionam-se porque é que alguns de nós acham que é "uma grande coisa". Apesar de tais padrões de vida serem considerados banais para a maioria das pessoas, celebramos e ficamos maravilhados com esta realidade por vermos os desafios que ela enfrenta diariamente, os riscos que ela e aqueles que cuidam dela assumiram e assumem, e por sabermos o quão drasticamente diferente seria a sua vida, se a sua mãe e os educadores que contactaram com ela tivessem tido valores diferentes, tomado decisões diferentes e operacionalizado outros padrões educativos. Duas pessoas com basicamente as mesmas capacidades físicas e intelectuais podem ter experiências educativas e viver vidas totalmente diferentes. A

nosso ver, a vida que a Reggie Reg aprendeu a viver é quantitativa e qualitativamente melhor do que a da irmã. A diferença nos resultados escolares tem pouco ou nada que ver com as capacidades intelectuais.

## O que podemos fazer para continuar a obter péssimos resultados escolares

As Sally Segs desta vida estão claramente em maior número do que as Reggie Regs. Porquê? Porque somos muito bons a criar indivíduos que só conseguem ser funcionais em ambientes e atividades segregados, que fracassam de um modo geral, e que vivem vidas terrivelmente restritivas à custa dos contribuintes. Se escolhermos continuar a criar indivíduos assim, devemos continuar a aplicar, no mínimo, as seguintes práticas:

163

Confiná-los a escolas, turmas e salas segregadas. Isso irá desprepará-los para serem funcionais em ambientes e atividades integrados. Ninguém pode argumentar que as escolas, turmas e salas segregadas são uma boa forma de preparar para um desempenho efetivo numa sociedade integrada.

Negar ou ignorar os péssimos resultados pós-escolares obtidos e continuar a confiná-los a salas de ensino regular em relações simbióticas com auxiliares. Continuar a ensinar com base nos níveis do desenvolvimento humano normal, e ignorar a adequação dos conteúdos à idade cronológica.

Certificar-nos de que não são definidas ou respeitadas as suas características únicas de aprendizagem e desempenho.

Certificar-nos de que os conteúdos curriculares a que são expostos são abstratos, simbólicos, complexos, altamente verbais e de natureza pré-universitária e estão claramente acima dos seus níveis de dificuldade.

Recusar a criação, utilização e acumulação de adaptações individualizadas e a criação de condições para uma participação parcial significativa.

Circunscrever o ensino ao recinto escolar. Isso garantirá que não serão capazes de atuar em segurança e de forma eficiente em ruas, autocarros, locais de trabalho, lojas, parques, teatros, etc. do mundo real.

Certificar-nos de que lhes são atribuídos professores inexperientes com licenças provisórias, probatórias ou temporárias.

Continuar a achar que não conseguem aprender muito, pelo que não precisam de professores e terapeutas altamente qualificados.

Deixar os pais de fora ou minimizar o seu envolvimento nas políticas, decisões e ações da escola.

Resistir a todas as mudanças e pressões do exterior. Partir do princípio de que aqui os profissionais escolares com experiência somos nós. Cabe-nos a nós, e só a nós, decidir que serviços são prestados e como.

Nunca conduzir estudos de seguimento pós-escolar dos nossos ex-alunos. Isso permitir-nos-á continuar a fazer o que temos feito sem ter em consideração o que foi inútil e prejudicial, ou útil e produtivo.

Rejeitar ou ignorar os valores, sonhos e testemunhos dos "ativistas" e outros defensores da integração, e continuar a acreditar que os alunos bem-sucedidos em ambientes e atividades

integrados de que as pessoas falam não têm um nível de deficiência tão severo, como aqueles por quem é responsável.

## O que podemos fazer para obter melhores resultados escolares de integração

Existem relativamente poucas Reggie Regs no mundo. No entanto, todos os dias se acumulam provas de que os resultados pós-escolares integrados são alcançáveis. Se escolhermos preparar mais indivíduos com deficiência intelectual significativa para viverem, trabalharem e serem ativos numa sociedade integrada à saída da escola, devemos aplicar, no mínimo, as seguintes práticas:

Promover a sua integração nas mesmas escolas, turmas e salas onde seriam integrados se não fossem portadores de deficiência. Isso proporcionar-lhes-á, a eles e a milhões de alunos sem deficiência, as experiências necessárias para aprenderem a conviver eficazmente.

165

Providenciar uma avaliação e um ensino reais, a começar por ambientes e atividades integrados da primeira infância. Aumentar e expandir estas práticas ao longo do percurso escolar. Tal como as escolas, turmas e salas segregadas e o confinamento do ensino ao espaço físico da escola geram vidas pós-escolares segregadas, também as escolas, turmas e salas integradas, e a avaliação e o ensino reais geram vidas pós-escolares integradas.

Aumentar todos os anos o número de ambientes escolares e extraescolares em que são ensinados a ser efetivamente funcionais. Quando saírem da escola, deverão ser funcionais essencialmente no mesmo conjunto de ambientes que os colegas da mesma idade cronológica sem deficiência.

Aumentar gradualmente o leque de relações sociais operacional a cada ano. Quando saírem da escola, deverão ter basicamente o mesmo leque de relações sociais que os colegas da mesma idade cronológica, sem deficiência.

Aumentar gradualmente o repertório de competências funcionais operacional a cada ano. Quando saírem da escola, deverão ser capazes de fazer tanto quanto possível por si próprios.

Prepará-los para desempenharem um verdadeiro trabalho em ambientes de trabalho integrados.

Conduzir estudos anuais de seguimento pós-escolar. Isso permitir-nos-á perceber que conteúdos que ensinamos é que foram necessários e úteis e quais é que não foram, e adaptar o programa educativo às necessidades em constante evolução dos nossos alunos.

166

Sabemos o que fazer. Sabemos como o fazer.  
Deitemos mãos à obra.

## Referências bibliográficas

Ahlgrim - Delzell, L., Rickelman, R. & Clayton, J. (2010). Reading Instruction and Assessment Linked to Grade - Level Standards, 152. Kleinert, H. & Farmer Kearns, J. (Eds.). Alternative Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Ranieri, L., Hansen, L. & Schroeder, J. (1980). The Principle of Partial Participation and Individualized Adaptations in Educational Programs for Severely Handicapped Students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 7 (2), 17 - 27.

Browder, D. M., Wakeman, S. Y. & Flowers, E. (2009). Alignment of Alternate Assessments with State Standards. W. D. Shafer & R. W. Lissitz (Eds.), *Alternate Assessments Based on Alternate Achievement Standards: Policy, Practice, and Potential*, 61 - 91. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Brown, L. (2009). Real Work In The Real World Is Great. However... *TASH Connections*, 35 (1), Winter, 30 - 32.

Brown, L. (2005). Lou Brown Unplugged: A lifetime of experiences advocating for individuals with disabilities, their family members and the professionals who serve them. Discos de três vídeos: Integrated Education (79 min.), Instructional Practices (64 min.), Vocational Preparation (110 min.). [www.forumeducation.org](http://www.forumeducation.org) ou 812 - 855 - 5090.

Brown, L., Branston, M., Hamre Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N. & Gruenewald, L. (1979). A Strategy for Developing Chronological Age Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults. *Journal of Special Education*, 13 (1), 81 - 90.

Brown, L., Ford, A., Nisbet, J., Sweet, M., Donnellan, A. & Gruenewald, L. (1983). Opportunities Available When Severely Handicapped Students Attend Chronological Age Appropriate Regular Schools In Accordance With Natural Proportions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 8 (1), 16 - 24.

Brown, L. & Knollman, G. (2011). Social Justice and Individuals with Significant Intellectual Disabilities. *TASH Connections*, 37 (2 - 3), Spring, 7 - 12.

Brown, L., Long, E., Udvari Solner, A., Davis, L., Vandeventer, P., Ahlgren, C., Johnson, F., Gruenewald, L. & Jorgensen, J. (1989). The Home School: Why Students With Severe Intellectual Disabilities Must Attend the Schools of Their Brothers, Sisters, Friends and Neighbors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14 (1), 1 - 7.

Brown, L., Long, E., Udvari Solner, A., Schwarz, P., Vandeventer, P., Ahlgren, C., Johnson, F., Gruenewald, L. & Jorgensen, J. (1989). Should

Students with Severe Intellectual Disabilities Be Based in Regular or in Special Education Classrooms in Home Schools? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14 (1), 8 - 13.

Brown, L., Nietupski, J. & Hamre Nietupski, S. (1976). The Criterion of Ultimate Functioning and Public School Services for Severely Handicapped Students. *Hey, Don't Forget About Me: Education's Investment in the Severely, Profoundly and Multiply Handicapped* (2 - 15). Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

Brown, L., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Shiraga, B., York, J. et al. (1983). The critical need for nonschool instruction in educational programs for severely handicapped students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 8, 71 - 77.

Brown, L., Pumpian, I., Baumgart, D., Vandeventer, P., Ford, A., Nisbet, J., Schroeder, J. & Gruenewald, L. (1981). Longitudinal Transition Plans in Programs for Severely Handicapped Students. *Exceptional Children*, 47 (8), 624 - 631.

Brown, L., Shiraga, B. & Kessler, K. (2006). The Quest for Ordinary Lives: The Integrated Vocational Functioning of 50 Workers with Significant Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 93 - 121.

168

Brown, L., Shiraga, B., Rogan, P., York, J., Zanella Albright, K., McCarthy, E., Loomis, R. & Vandeventer, P. (1988). The "Why Question" in Educational Programs for Students Who Are Severely Intellectually Disabled. S. Calculator e J. Bedrosian (Eds). *Communication Assessment and Intervention for Adults with Mental Retardation* (139 - 153). San Diego: College Hill Press.

Brown, L., Shiraga, B., York, J., Zanella, K. & Rogan, P. (1984). Skill Transfer in Programs for Students with Severe Intellectual Disabilities. L. Brown, M. Sweet, B. Shiraga, J. York, K. Zanella, P. Rogan & R. Loomis (Eds). *Educational Programs for Students with Severe Handicaps*, Vol. XIV. Madison: Universidade de Wisconsin e Distrito Escolar Metropolitano de Madison.

Brown, L., Suomi, J., Farrington, K., Knight T. & Ziegler, M. (2000). The 2000 Version of the Madison Vocational Evaluation Strategy. Durham, New Hampshire: Universidade de New Hampshire - Instituto de Deficiência.

Brown, L., Sweet, M., Shiraga, B., York, J., Zanella, K. & Rogan, P. (1984). Functional Skills in Programs for Students with Severe Intellectual Disabilities. L. Brown, M. Sweet, B. Shiraga, J. York, K. Zanella, P. Rogan & R. Loomis (Eds). *Educational Programs for Students with Severe Handicaps*, Vol. XIV. Madison: Universidade de Wisconsin e Distrito Escolar Metropolitano de Madison.

Brown, L., Udvari Solner, A., Frattura Kampschroer, E., Schwarz, P., Courchane, G., Vandeventer, P. & Jorgensen, J. (1991). A Strategy for Evaluating the Vocational Milieu of a Worker with Severe Intellectual

Disabilities - Version IV. A Monograph of the Association for Persons with Severe Handicaps, 4 (1).

Brown, L., Udvari Solner, A., Courchane, G., Stanton Paule, K., Caldwell Korpela, N., Jorgensen, J., Philpott, J. & Keeler, M. (1994). The Madison Social Relationship Inventory. Madison: Universidade de Wisconsin e Distrito Escolar Metropolitano de Madison.

Brown, L., Rogan, P., Shiraga, B., Zanella Albright, K., Kessler, K., Bryson, F., Vandeventer, P. & Loomis, R. (1987). A Vocational Follow Up Evaluation of the 1984-1986 Madison Metropolitan School District Graduates with Severe Intellectual Disabilities. A Research Monograph of the Association for Persons with Severe Handicaps, 2 (2).

Causton - Theoharis, J., Theoharis, G., Orsati, F. & Cosier, M. (2011). Journal of Special Education Leadership, 24 (2), 61 - 78.

Certo, N. & Luecking, R. (2006). Service integration and school to work transition: Customized employment as an outcome for youth with significant disabilities. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 39, 29 - 35.

Certo, N. J., Luecking, R. G., Murphy, S., Brown, L., Courey, S. & Mautz, D. (2009). Seamless Transition and Long-Term Support for Individuals with Severe Intellectual Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33 (3), 85 - 95.

169

Courtade, G., Taub, D. & Burdge, M. (2010). Science Instruction and Assessment Linked to Grade - Level Standards, 212. Kleinert, H. & Farmer Kearns, J. (Eds.), Alternative Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Dunn, L. (1968). Special Education for the Mildly Retarded: Is much of it Justifiable. Exceptional Children, 35 (1), 5 - 22.

Ferguson, D. & Baumgart, D. (1991). Partial participation revisited. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), 16 (4), 218 - 227.

Florida Blue Ribbon Task Force on Inclusive Community Living, Transition and Employment of Persons with Developmental Disabilities Final Report (2004). Florida Agency for Persons with Disabilities: [www.apd.myflorida.com](http://www.apd.myflorida.com).

Harr-Robins, J., Song, M., Hurlburt, S., Pruce, C., Danielson, L., Garet, M., and Taylor, J. (2012).

The Inclusion of Students with Disabilities in School Accountability System. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Harris, L. & Associates, Inc. (2000). The N.O.D./Harris Survey of Americans with Disabilities. Nova Iorque.

Horner, R. H., Meyer, L. H. & Fredericks, H. D. B. (Eds.). (1986). *Education of learners with severe handicaps: Exemplary service strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Kleinert, H. & Farmer Kearns, J. (2010). (Eds.) *Alternative Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Kleinert, J., Farmer Kearns, J. & Kleinert, H. (2010). *Students in the AA - AAS and the Importance of Communicative Competence*, 69 & 90. Kleinert, H. & Farmer Kearns, J. (Eds.). *Alternative Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Kleinert, H., Quenemoen, R. & Thurlow, M. (2010). *An Overview of Alternative Assessment*. Kleinert, H. & Farmer Kearns, J. (Eds.). *Alternative Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Meyer, L. H., McQuarter, R. J. & Kishi, G. S. (1984). *Assessing and teaching social interaction skills*. Em W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Integration of severely handicapped students with their nondisabled peers: A handbook for teachers*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

170

Migliore, A. & Butterworth, J. (2008). *Trends in outcomes of the vocational rehabilitation program for adults with developmental disabilities: 1995-2005*. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52, 35 - 44.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T. & Rogan, P. (2007). *Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual difficulties, their families and staff*. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26, 5 - 19.

Musgrove, M. (22 de junho de 2012). *Carta de Melody Musgrove, Diretora, Programas de Ensino Especial, Gabinete de Serviços de Ensino Especial e Reabilitação, Departamento de Educação dos E.U.A., Washington, D.C., para Jeff Spitzer Resnick, Beth Swedeen e Lisa Pugh da Disability Rights Wisconsin*.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., com Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S. & Schwarting, M. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years After High School. A Report from the National Longitudinal Transition Study - 2*. Menlo Park, CA: SRI International.

Perez, T. (June 29, 2012a). *United States' Investigation of the State of Florida's Service System*

*for Children with Disabilities Who Have Medically Complex Conditions. A Report to Pamela Bondi, Attorney General for the State of Florida, from Thomas Perez, Assistant Attorney General, Civil Rights Division, U. S. Department of Justice, Washington, DC.*

Perez, T. (September 12, 2012). United States' Investigation of Employment and Vocational Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities in Oregon Pursuant to the

Americans with Disabilities Act. A Report to John Kruger, Attorney General for the State of Oregon, from Thomas Perez, Assistant Attorney General, Civil Rights Division, U. S. Department of Justice, Washington, DC.

Perez, T. (June, 7, 2013). A Report of the ADA Title II Investigation of the City of Providence regarding the Harold A, Birch Vocational Program at Mount Peasant High School. An Interim Settlement Agreement Between the US Department of Justice, Civil Rights Division and the State of Rhode Island and City of Providence. Case No. CA13 - 442L

Price, R. (3 de abril de 2012). Workshops still get most federal funds for disabled. The Columbus Dispatch.

Simon, S. (January 2012). Focus on the Finish. A Report on Illinois Community Colleges to Governor Pat Quinn and the Illinois General Assembly

Taylor, J. L., McPheeters, M. L., Sathe, N. A., Dove, D., Veenstra-VanderWheele, J. & Warren, Z. (2012). A Systematic Review of Vocational Interventions for Young Adults with Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 130, 531 - 538.

The Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA) of 1997, PL 105 - 17, 20 U.S.C. §§ 1400etseq.54

The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) of 2004, PL 108 - 446. 20 U.S.C §§ 1400 et seq.

The No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001, PL 107, - PLY - 110, 115, 20 U.S.C. §§ 6301. The President's Committee for People with Intellectual Disabilities. (2004). A charge we have to keep: A road map to personal and economic freedom for persons with intellectual disabilities in the 21st century. Washington, DC: Author. U.S. Senate, Committee on Health, Education, Labor and Pensions (2012). For Profit Higher Education: The Failure to Safeguard the Federal Investment and Ensure Student Success.

U.S. Department of Education (2005). Alternate Achievement Standards for Students with the Most Significant Cognitive Disabilities. Washington, D. C.

U.S. Department of Education (1988). "To Assure the Free Appropriate Public Education of All Handicapped Children," Tenth Annual Report to Congress on the Implementation of the Education of Handicapped Act. Washington, DC.

Vandeventer, P., Yelinek, N., Brown, L., Schroeder, J., Loomis, R. & Gruenewald, L. (1981). A Follow Up Examination of Severely Handicapped Graduates of the Madison Metropolitan School District from 1971 - 1978. L. Brown, D. Baumgart, I. Pumpian, J. Nisbet, A. Ford, A.

Donnellan, M. Sweet, R. Loomis & J. Schroeder (Eds). Educational Programs for Severely

Handicapped Students, Vol XI. Madison: The University of Wisconsin and the Madison Metropolitan School District.

Wakeman, S, Browder, D, Jiminez, B, & Mims, P. (2010). Aligning Curriculum with Grade - Specific Content Standards. Kleinert, H & Farmer Kearns, J. (Eds.). Alternative Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Wehman, P. (2011). Essentials of Transition Planning. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company. Wehman, P. (2006). Integrated employment: If not now, when? If not us, who? Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31, 122 - 126.

Wehman, P. (2006). Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO REALISTAS E ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SIGNIFICATIVA



## **Avaliação e Formação Realistas e Alunos com Deficiência Intelectual Significativa**

Lou Brown & Kim Kessler  
*University of Wisconsin & Dane County  
Department of Human Services*

*Junho de 2016*

A avaliação realista consiste em dar a um aluno a oportunidade de funcionar num ambiente, atividade e contexto autênticos/reais e depois validar empiricamente a natureza do seu repertório, à medida que vai funcionando. Se o desempenho aceitável for empiricamente validado, que assim seja. A validação empírica refere-se à recolha de provas que podem ser vistas, ouvidas, tocadas, sentidas ou, no geral, percebidas. A formação realista consiste em definir claramente as competências que, de facto, são necessárias para um desempenho efetivo em ambientes, atividades e contextos reais, tentar ensinar-lhes essas competências e depois validar empiricamente o progresso da sua concretização ou a falta dele.

175

Há milhares de formas pelas quais a avaliação e a formação realistas podem melhorar o desempenho de indivíduos com deficiência intelectual significativa em escolas, casas, locais de trabalho, ambientes recreativos/de lazer inclusivos e em ambientes comunitários no geral.

Vejamos o exemplo da professora que criou uma lista ilustrada com cinco produtos alimentares que a família do Jon compra, habitualmente, no supermercado a que costuma ir. Depois foi com ele ao supermercado, deu-lhe a lista e avaliou o modo

como ele desempenhou a sequência de competências necessárias (avaliação real). O Jon não teve um desempenho aceitável, pelo que foram definidas as competências específicas que ele tinha de aprender, e preparados os materiais necessários, os critérios de desempenho adequados ao ambiente, as adaptações, os compromissos necessários e responsabilidades de prática, etc. Algumas das competências necessárias podiam ser ensinadas ou abordadas, com maior eficácia, na escola, seguindo-se, se necessário, verificações da sua generalização e formação em contexto real, no supermercado em causa, até à obtenção de um desempenho aceitável.

176

Fazer corresponder uma fotografia de uma caixa de cereais a uma caixa de cereais verdadeira na sala de aula é um exemplo. No entanto, competências como usar um cartão que contém uma fotografia de uma caixa de cereais específica para encontrar essa caixa numa prateleira de supermercado, com 40 caixas diferentes, e empurrar um carrinho por entre corredores movimentados, sem interferir com os outros clientes, são mais bem ensinadas no contexto do supermercado (ensino real). A partir do momento em que o Jon consegue desempenhar eficazmente a sequência, de acordo com os padrões minimamente aceitáveis do supermercado, os pais e outros membros da família podem assumir responsabilidades da sua prática, podem ser acrescentados produtos à lista, o Jon pode ser ensinado a fazer compras numa farmácia, etc. Estes e outros conjuntos de competências semelhantes podem ser aprendidos, acumulados e concretizados em ambientes e contextos reais ao longo de toda a sua vida.

O American Disability Act (*Lei Americana da Deficiência, 1990*) veio exigir que fossem concedidas

oportunidades razoáveis de inclusão em ambientes de integração a indivíduos com deficiência. Em 2012, o Gabinete de Direitos Civis do Departamento de Justiça dos EUA considerou que o Estado de Oregon estava em situação de incumprimento relativamente a disposições importantes desta lei, por confinar um grande número de adultos com deficiência intelectual significativa a empregos segregados e, como tal, não conceder um acesso razoável a ambientes de trabalho inclusivos. Além disso, constatou-se que as escolas públicas de Oregon, de forma sistemática, encaminhavam os alunos com deficiência intelectual significativa para ambientes segregados à saída da escola, apesar de estes terem o direito legal e educacional de receber serviços concebidos para os preparar para funcionar em ambientes integrados (IDEA, 2004; Lane & Brown, 2015; Musgrove, 2012).

177

Em 2013, percebeu-se que o Estado de Rhode Island estava envolvido essencialmente nas mesmas práticas escolares e pós-escolares segregacionistas que Oregon (Perez, 2013). Tanto Oregon como Rhode Island aceitaram começar a retirar os seus cidadãos adultos de empregos segregados e prestar serviços escolares concebidos para os preparar para, à saída da escola, serem ativos em ambientes de trabalhos inclusivos. Em 2015, descobriu-se que o estado de Geórgia também estava envolvido em práticas segregacionistas semelhantes às de Oregon e Rhode Island (Gupta, 2015). As investigações em outros Estados irão certamente culminar em conclusões anti-segregação e acordos de resolução pró-integração semelhantes.

A grande maioria dos adultos com deficiência intelectual significativa, mas não todos, ficam

segregados em oficinas protegidas ou confinados às suas casas o dia todo. Após a conclusão dos estudos, só alguns têm verdadeiros trabalhos. Porquê? Pouco tem que ver com as capacidades intelectuais. Muito se deve à má preparação dos funcionários das escolas e dos serviços para pessoas com deficiência, aos modelos de prestação de serviços extremamente limitativos, às políticas, práticas e procedimentos escolares inibidores, ao ensino inadequado e irrelevante, às atitudes antiquadas e excessivamente protetoras, às baixas expectativas, e à ausência de apoios adicionais a longo prazo. No entanto, todos os anos cada vez mais alunos são ensinados, como parte do seu percurso escolar, a desempenhar um verdadeiro trabalho num local de trabalho inclusivo (Brown, 2012; Certo et al., 2009; Wehman et al., 2013). Todos os anos, o conhecimento e a experiência necessários para alcançar o sucesso na inclusão em contexto de trabalho são aprofundados.

178

As crescentes pressões legais, económicas e humanistas estão a cobrar aos dirigentes das escolas, por um lado, a responsabilidade de prepararem os estudantes para ambientes vocacionais integrados à saída da escola, e aos funcionários dos serviços pós-escolares e das respetivas agências de financiamento, por outro, a responsabilidade de providenciarem para que estas pessoas possam realmente ter um papel ativo ao longo das suas vidas profissionais. Esta crescente responsabilização exige que milhares de funcionários de escolas e organizações para pessoas com deficiência adquiram a informação, as competências, atitudes e valores necessários para criar realidades de integração. A avaliação e o ensino reais podem aumentar substancialmente a percentagem de pessoas com deficiência intelectual

significativa que têm um papel ativo no mundo real do trabalho.

A inteligência, independentemente do modo como a definimos, não está igualmente distribuída entre os indivíduos. O que muitos conseguem fazer com as suas capacidades intelectuais é incrivelmente útil para a sociedade e digno de muitas oportunidades e recompensas diferenciadas. Mas a percentagem de 1-2% intelectualmente menos funcional da nossa população é diferente. O espaço não permite delinear qual o seu nível de funcionalidade em relação a todos os fatores intelectuais, mas devemos abordar alguns que são extremamente importantes para uma avaliação e um ensino reais eficazes (Brown & Toson, 2015).

**Número de competências que podem ser aprendidas:** Os indivíduos com deficiência intelectual significativa conseguem adquirir muitas competências, mas menos de 98-99% das competências aprendidas pelos outros. Assim, devem ser escolhidas para ensino apenas as competências importantes que eles possam e precisem realmente de aprender. Seleção de competências sem importância: aquelas de que não precisam realmente; aquelas que nunca serão praticadas e, como tal, serão esquecidas; aquelas que ficarão obsoletas ou desajustadas à sua idade pouco depois de serem adquiridas; aquelas que não serão generalizáveis ou que não serão úteis em ambientes, atividades e contextos que não o de ensino; todas as que, por outras razões, sejam uma perda de tempo e um gasto de outros recursos valiosos.

**Nível de dificuldade:** Se a um aluno for pedido para aprender competências demasiado simples, ele não se sentirá desafiado e não será bem-sucedido. Se

lhe pedirem para aprender competências demasiado complexas, o mesmo aluno não conseguirá aprendê-las, sentir-se-á frustrado e não será bem-sucedido. As competências escolhidas para ensino deverão ser importantes e estar próximas do limiar superior do nível de dificuldade pessoal alcançável.

**Treinos de aprendizagem:** Só alguns indivíduos com deficiência intelectual significativa conseguem adquirir algumas competências, simplesmente por observação das ações dos outros ou após realizarem algumas tentativas. A grande maioria precisa de muito mais experiências e tentativas do que os outros para adquirir uma competência específica. Assim, deverão ser providenciados os momentos formativos necessários à aprendizagem individual de competências importantes situadas no limiar superior do nível de dificuldade pessoal. Caso contrário, a aquisição e acomodação não se realizarão ou, quando muito, serão extremamente limitadas.

180

**Prática:** Sem prática, as pessoas com deficiência intelectual significativa esquecem mais o que aprenderam e demoram mais tempo a reaprender o que esqueceram do que os outros. Isto requer que não ensinemos competências que não serão mantidas com a necessária prática individual. Saber que o esquecimento irá acontecer e permitir que ele aconteça é prejudicial e irresponsável. Há dois tipos importantes de prática: a vertical e a horizontal.

Vamos supor que ensinamos a Jo a contar cinco coisas. Depois, ensinamo-la a contar dez coisas. Isto operacionaliza a prática vertical, porque, no processo de aprender a contar dez coisas, ela está a praticar a contagem de cinco coisas. Um grande problema inerente à prática vertical é que os indivíduos com deficiência intelectual significativa

atingem rapidamente o limiar superior do seu nível de dificuldade. A prática horizontal oferece-nos opções importantes. Vamos supor que ensinamos a José a contar cinco coisas e que assumimos a responsabilidade de não o deixar esquecer essa aprendizagem. Para isso, recorreremos à prática horizontal: pedimos-lhe para contar cinco abdominais na aula de educação física e no ginásio, para pôr a mesa de jantar em casa para cinco pessoas, para colocar cinco bananas no cesto na mercearia, etc. Quando são ensinadas competências que serão úteis numa série de ambientes, atividades e contextos, a prática pode ser operacionalizada por outras pessoas, o conhecimento aumentado e o esquecimento minimizado, e podem até ser ensinadas outras competências com o mesmo nível de dificuldade.

181

**Generalização:** Os indivíduos com deficiência intelectual significativa têm dificuldades substanciais em generalizar competências aprendidas em condições semelhantes, mas, ainda assim, diferentes. Vamos supor que ensinei a sua filha a imobilizar a sua cadeira de rodas elétrica em frente a uma linha marcada com uma fita no chão do ginásio da escola. Agora gostaria da sua autorização para a levar a ruas movimentadas e ver se ela para nos passeios. O que faria? Provavelmente não o permitiria ou pediria para lhe ser providenciada uma avaliação e uma formação reais, em condições de trânsito real.

Se forem usadas condições artificiais de ensino, estas deverão ser tão próximas das condições reais quanto possível. No entanto, mesmo que sejam usadas condições artificiais, o desempenho em condições reais deverá ser empiricamente validado ou desenvolvido. Não podemos simplesmente

continuar a contar com capacidades de generalização que sabemos, ou deveríamos saber, que não estão operacionais (Brown, Nisbet et al, 1983; Wehman, Schall et al, 2013; Wehman, 2011).

**Síntese em contexto:** Na escola, o Charlie foi ensinado a apertar e desapertar os atacadores dos seus sapatos novos. Em casa, aperta e desaperta os atacadores quinze a vinte vezes por hora, sete dias por semana. Na escola, a Sara foi ensinada a pegar em três lápis de cera em cima de uma secretária e a colocá-los num cesto. Na mercearia, coloca três unidades de qualquer tipo de produto que caibam no cesto. Na escola, o Bill foi ensinado a recortar, em revistas, fotografias de alimentos que gostaria de comer. Em casa, recorta todas as fotografias de revistas, jornais, livros de recortes e álbuns de família. Obviamente, os três generalizaram competências aprendidas na escola para outros ambientes. Isso é encorajador, mas não é suficiente. Os funcionários da escola têm agora de ensinar ou garantir o desempenho destas competências em contextos reais.

182

Quanto mais capaz intelectualmente uma pessoa for, melhor se sairá a unir, agrupar, combinar e sintetizar diferentes tipos de informação e a obter resultados únicos, úteis e vantajosos. Os cientistas, artistas, empresários, inventores, autores e muitos outros são excepcionalmente bons a fazê-lo, ao contrário dos indivíduos com deficiência intelectual significativa. Sabemos como lhes ensinar muitas competências importantes face ao seu nível de dificuldade, mas sabemos também que raras vezes as irão generalizar, sintetizar e implementar em contexto de modo construtivo. Os adultos, em posição de autoridade, são responsáveis por promover essas sínteses em contexto, ensinando ou

proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem.

Foi ensinada, ao Dan, uma competência matemática, na escola e, também, a apanhar um autocarro público para o seu local de formação profissional. Depois foi ensinado a comprar um lanche numa mercearia e a comê-lo no trabalho. Finalmente, foi ensinado a desempenhar estas competências dispersas, conjuntamente, em ambientes e contextos reais. Especificamente, no caminho de casa para a paragem do autocarro usou algumas competências matemáticas e de comunicação, que tinha aprendido na escola, para comprar um lanche. Depois usou as competências de matemática, de deslocação e de comunicação para apanhar o autocarro para o trabalho. Na pausa do trabalho, comeu o lanche que tinha comprado no caminho para o trabalho. O Dan vai provavelmente desempenhar este conjunto de competências, ou outro semelhante, em ambientes e contextos reais durante muitos anos.

183

**Aprendizagem por observação:** Se uma pessoa não conseguir aprender por observação, os modelos a que está exposta não terão qualquer efeito em ações subsequentes. No entanto, se conseguir fazê-lo, os modelos a que está exposta poderão ter efeitos profundos em ações subsequentes. Os indivíduos em questão possuem, ou são capazes de adquirir, competências elementares de aprendizagem por observação, incluindo as competências necessárias para imitar, isto é, para igualar ou aproximar algumas das ações de modelos. Isso faz com que seja extremamente importante que atuem na presença dos melhores modelos possíveis de comunicação, vestuário, trabalho, sociais e comportamentais, durante longos períodos de

tempo. Também faz com que seja extremamente importante minimizar ou evitar a atuação na presença de modelos inapropriados.

### **Repertórios à Saída da Escola**

Estude as vidas de adultos com deficiência intelectual significativa com idades entre os 25 e os 30 anos. Identifique as competências ensinadas na escola que agora não são necessárias e as que são necessárias, mas que não foram ensinadas na escola. Em alternativa, ou adicionalmente, compile uma lista das competências de que um aluno com deficiência intelectual significativa vai provavelmente precisar e é capaz de aprender para, após a conclusão dos estudos, ter um desempenho efetivo num conjunto razoável de ambientes, atividades e contextos integrados residenciais, profissionais, recreativos/de lazer e comunitários no geral.

184

Considere o seu historial de aprendizagem e desempenho e estime o número de competências que ele/ela realmente aprende num ano típico. Delineie as competências que ele/ela aprendeu e realmente desempenha de forma apropriada em ambientes, atividades e contextos reais durante o seu primeiro ano no ensino secundário. Identifique, entre as competências realmente aprendidas, as que estão na lista de competências necessárias para um desempenho integrado efetivo, à saída da escola. Avalie se ele/ela está ou não a fazer progressos razoáveis no sentido de desenvolver o repertório realmente necessário para um desempenho integrado efetivo à saída da escola.

Se ele/ela aumentar e mantiver as competências realmente necessárias à saída da escola, dê continuidade ao que está a fazer no ano seguinte. Se

ele/ela não estiver a desenvolver um repertório razoável de competências que serão necessárias em ambientes, atividades e contextos reais, à saída da escola, altere a sua estratégia de ensino. Se essas alterações forem eficazes, no ano seguinte ele/ela aprenderá, acumulará e manterá, por meio da prática, um número razoável de competências de que precisará realmente para, tanto quanto possível, viver, trabalhar e ter um papel ativo numa sociedade integrada. Em simultâneo, ele/ela estará exposto/a a menos experiências que não potenciam, ou que até interferem com a vivência de uma vida pós-escolar integrada. Se seguir esta estratégia, o progresso razoável em direção a uma vida de inclusão, após a escola, deverá ser empiricamente perceptível. Abaixo são abordadas 4 de muitas opções e combinações possíveis relacionadas com a avaliação e o ensino reais, sendo a Opção 4 a única que defendemos.

185

### **Opção 1. Sem avaliação e ensino reais**

Demasiados funcionários de organizações de Ensino Especial e afins alegam que não são diretamente responsáveis por preparar as pessoas com deficiência intelectual significativa para viverem, trabalharem e terem um papel ativo numa sociedade integrada à saída da escola. Especificamente, alegam não serem responsáveis por providenciar uma avaliação e um ensino reais. Seguem-se algumas das razões que apresentam.

Alguns consideram a avaliação e o ensino reais do domínio da "formação" e não da "educação". A formação deve ser providenciada pelos pais, tutores ou outros, não por professores e terapeutas certificados.

Muitos admitem não saber como providenciar uma avaliação e um ensino reais e não estão interessados em aprender. No entanto, referem

que, se a delegação escolar disponibilizasse mais funcionários para esse efeito, entregar-lhes-iam os seus alunos de bom grado.

Alguns referem que perdem mais de uma hora por dia, quer na deslocação para a escola, quer no regresso a casa. Por isso, não estão interessados em fazer mais deslocações, durante o dia, de e para ambientes extraescolares para fins educativos.

Alguns relatam que faz muito frio ou muito calor no exterior; que os bairros em que os seus alunos vivem são demasiado perigosos; que não conseguem controlar os seus alunos em ambientes extraescolares integrados; e/ou que simplesmente não têm a energia para o fazer.

Alguns afirmam que as suas horas contratualizadas são das 8h às 15h. Se não estiverem de volta à escola até às 15h, querem receber horas extraordinárias. A delegação escolar não as paga, por isso recusam-se a sair do recinto escolar.

186

Se tais atitudes, valores e práticas resultassem na promoção do desenvolvimento dos indivíduos com deficiência intelectual significativa num vasto leque de ambientes, atividades e contextos reais à saída da escola, seriam defensáveis profissional ou financeiramente. Não é isso que acontece. Assim, são indefensáveis. E se decidirmos não tentar desenvolver as competências de que os alunos realmente precisam para uma vida integrada após os estudos e tentarmos ensinar-lhes apenas as competências: que são convenientes em sala de aula; que estão intimamente ligadas ou “espelham” os conteúdos académicos do ano de escolaridade, mas que estão claramente fora do seu âmbito de dificuldade; que não envolvem oportunidades de prática suficientes para serem mantidas depois de

aprendidas; e que não serão, de forma aceitável, generalizadas, sintetizadas e desempenhadas em contexto? Trela e Jimenez (2013) dão exemplos:

“Quando os alunos aprendem os princípios da resolução de problemas matemáticos em área e volume, podem também trabalhar, em conjunto com os seus pares, para avaliar a melhor forma e tamanho para um jardim da escola; uma turma do ensino secundário pode ler uma versão adaptada de Hamlet e depois partilhar o palco com uma turma de teatro para apresentarem uma seleção de cenas à escola e à comunidade; depois de uma unidade curricular sobre placas tectónicas, os alunos podem participar numa angariação de fundos para vítimas de um terramoto noutra parte do mundo; e um aluno do ensino secundário pode partilhar uma versão adaptada d'O Apelo da Selva com os pais, discutindo temas como cuidar dos animais ou saber a diferença entre necessidades e desejos.”

187

Abaixo são apresentadas algumas competências e atitudes profissionais extremamente importantes. Alguns alegam que elas podem ser desenvolvidas na escola. No entanto, as características intelectuais omnipresentes e bem documentadas dos alunos em causa, em particular as dificuldades de generalização e síntese em contexto, tornam essa posição absurda, supérflua e prejudicial. Essas atitudes e competências só podem ser desenvolvidas, ou pelo menos mais eficazmente, com muitas experiências em ambientes, atividades e contextos reais durante longos períodos de tempo.

**Resistência:** A grande maioria dos alunos com deficiência intelectual significativa apresenta uma condição física substancialmente limitada. Além disso, as atividades que realizam na escola são, sobretudo, sedentárias e conhecidas por não

desenvolverem muito a resistência necessária. Quando saem da escola é extremamente útil que consigam viajar, trabalhar e, de um modo geral, ser ativos fora de casa durante, no mínimo, 6-7 horas por dia. Se não tiverem desenvolvido a resistência necessária para o fazerem, os riscos de terem de ficar em casa ou segregados, nos anos subsequentes à escola, são enormes. O tipo e a duração de resistência necessários para serem ativos em atividades e contextos inclusivos relacionados com o trabalho só podem ser desenvolvidos, ou pelo menos mais eficazmente, em ambientes e atividades reais durante longos períodos de tempo.

**Padrões de qualidade:** Na escola, os padrões de qualidade são altamente individualizados. No trabalho, nem por isso. Na escola, praticamente qualquer nível ou tipo de desempenho é aceite ou tolerado. No trabalho, os empregadores compreendem que um trabalhador pode não ser capaz de desempenhar algumas tarefas ou pode cometer alguns erros, mas todos têm padrões de desempenho acerca do que é minimamente aceitável. Se um trabalhador não corresponde, terá de procurar outro sítio para trabalhar. É extremamente importante que os alunos com deficiência intelectual significativa compreendam que têm de desempenhar o seu trabalho e as suas tarefas e comportar-se de formas que conquistem o respeito, o reconhecimento e a aprovação dos colegas e supervisores.

Muitos indivíduos com deficiência intelectual significativa não conseguem entender a relação contingente entre trabalho e dinheiro. De facto, muitos não percebem ou não valorizam a influência que o dinheiro que ganham tem nas suas vidas. Para

eles, o dinheiro é um motivo pouco importante para se trabalhar. Porém, os mesmos indivíduos conseguem perceber e valorizar o respeito e a aprovação social dos colegas e supervisores que advém de manifestarem uma "boa ética de trabalho", isto é, manterem uma produtividade aceitável durante longos períodos de tempo. É extremamente importante para eles saber que desempenhar um trabalho e respetivas tarefas, de forma aceitável e confiável, produzirá o respeito e a aprovação social que sentem e agradecem.

**Pistas do contexto:** O ambiente escolar é dominado por pistas de atuação fornecidas por professores, terapeutas e auxiliares. De facto, muitos alunos são desencorajados a agir caso não tenham pistas de adultos que trabalham com eles, o que muitas vezes cria indivíduos que não agem a não ser que alguém os direcione. Alguns pedem ajuda com demasiada frequência e/ou quando não precisam realmente. Isso, geralmente, interfere com a produtividade e interação com os colegas de trabalho ou supervisores, ou requer o envolvimento desnecessário de professores, auxiliares, terapeutas e tutores no contexto de trabalho. Outros não pedem ajuda quando realmente precisam. Isso geralmente resulta em produtos de trabalho de baixa qualidade ou qualidade inaceitável, desperdício de dinheiro e na necessidade de outra pessoa para corrigir ou concluir o trabalho insatisfatório.

Em ambientes reais, os trabalhadores têm normalmente de agir sem uma pessoa a direcioná-los ou a lembrá-los disso. Saber quando e como pedir um apoio válido são competências que aumentam a produtividade, melhoram a qualidade do trabalho e oferecem boas oportunidades de desenvolvimento de relações naturalmente

solidárias. Infelizmente, em contexto escolar, não é possível definir e desenvolver essas competências. Mesmo se tal fosse possível, é extremamente duvidoso que pudessem ser generalizadas de forma aceitável para ambientes e contextos de trabalho reais. Os alunos em questão podem e devem ser ensinados a responder de forma apropriada às orientações válidas de colegas, supervisores e clientes anônimos.

Por fim, os protocolos de incêndio, tornado, intrusão e outros protocolos de simulação das escolas são frequentemente muito diferentes daqueles comumente praticados em locais de trabalho inclusivos. Dado que a segurança no trabalho se tornou uma prioridade, a capacidade de um aluno/trabalhador seguir os protocolos locais do local de trabalho é fundamental. Quais os melhores sítios para os aprender? Que quantidade de treino é necessária?

190

**Transição entre ambientes e atividades:** Os locais de trabalho reais implicam transições naturais. Muitas vezes, um trabalhador tem de concluir a Tarefa A, reabastecer os saleiros e pimenteiros, e depois desempenhar a Tarefa B, enrolar os guardanapos nos talheres. Outras vezes, tem de trabalhar no Ambiente A, o escritório, das 8h às 10h, depois no Ambiente B, a sala de convívio, durante cerca de 15 minutos, e depois no Ambiente C, o armazém, até à hora de almoço. Os alunos em questão devem ser ensinados a usar as pistas fornecidas pelo contexto (e não por pessoas) para realizar algumas dessas transições. A aquisição das competências e o desenvolvimento das adaptações necessárias para realizar transições com base no contexto, como temporizadores e listas com imagens, só podem ocorrer, ou pelo menos mais eficazmente, em

ambientes reais. Na verdade, os professores, auxiliares e terapeutas raramente têm consciência das pistas contextuais existentes em ambientes de trabalho reais, nem compreendem a importância da atividade, em resposta a essas mesmas pistas, para o sucesso.

**Interferências:** Alguns indivíduos são extremamente sensíveis, sentem-se distraídos ou incapacitados e/ou desconfortáveis ou aflitos na presença de certas condições de trabalho. Os ruídos elevados e/ou repentinos, os movimentos e/ou aproximações dos outros, a iluminação forte e as mudanças constantes são alguns exemplos. Daí advêm quebras de desempenho. Nos ambientes escolares, estas dificuldades são resolvidas controlando a iluminação na sala de aula, mantendo o aluno afastado dos outros, permitindo poucas, se é que algumas, mudanças no ambiente, etc. Os locais de trabalho não são assim.

191

Há duas formas principais de abordar as condições que interferem com uma funcionalidade efetiva. Por um lado, o aluno pode ser ensinado a funcionar, aceitavelmente, mesmo na presença de estímulos que o incomodam. Isso implica quase sempre muito treino e/ou dessensibilização durante longos períodos de tempo e a utilização de adaptações que minimizem as condições incômodas, como auriculares ou auscultadores que reduzam o ruído. Por outro lado, poderá ser providenciado um ambiente de trabalho que não contenha os estímulos causadores de dificuldades. Este é um elemento-chave do processo de fazer corresponder um aluno a um ambiente de trabalho real.

No entanto, mesmo quando há todo o cuidado na análise desta correspondência, raramente se conseguem eliminar todas as interferências. Ensinar

alguém a lidar com condições desconfortáveis e a continuar a fazer o seu trabalho é geralmente bastante difícil e exige experiências, frequentes e contínuas, em ambientes reais, durante longos períodos de tempo.

**Direitos de propriedade:** Infelizmente, os indivíduos com deficiência intelectual significativa são por vezes expulsos de ambientes de trabalho integrados por não respeitarem os direitos de propriedade dos outros. Os colegas sem deficiência geralmente ignoram, compreendem ou toleram um conjunto de ações atípicas, mas raramente ou nunca toleram alguém que lhes tire dinheiro. Ainda que as violações dos direitos de propriedade, raramente, envolvam dinheiro ou artigos de valor monetário significativo, comer o almoço ou beber o refrigerante de um colega e tirar chávenas de café ou objetos pessoais das secretárias são exemplos. Infelizmente alguns alunos só percebem o estigma social e desgaste emocional que o desrespeito pela propriedade dos outros causa quando essa atitude culmina numa demissão. Ensinar os alunos a respeitar os direitos de propriedade alheios só pode ser alcançado, ou pelo menos mais eficazmente, em ambientes de trabalho reais, durante longos períodos de tempo.

192

**Atividades extratrabalho:** As celebrações de aniversários, almoços em que todos levam comida, festas, etc. são eventos comuns na maioria dos locais de trabalho. A experiência continuada deste tipo de atividades é crucial para a aprendizagem das competências necessárias para uma participação efetiva, oferecendo oportunidades importantes de interação social e, por conseguinte, de integração social.

**Códigos de vestuário e higiene:** Os códigos de vestuário e higiene existentes e tolerados nas

escolas são muitas vezes drasticamente diferentes dos existentes e tolerados em locais de trabalho reais. Em muitos casos, não é o mau desempenho de trabalho que resulta em insucesso e na demissão, mas sim um vestuário e higiene inapropriados. Os maus hábitos de higiene e o incumprimento dos códigos de vestuário exigidos também podem ser prejudiciais para a construção de relações sociais e para uma integração social efetiva. Infelizmente, poucos professores ou terapeutas estão cientes dos códigos de vestuário e higiene praticados nas empresas. Não só têm de os aprender, como têm de ser capazes e estar dispostos a ensinar os seus alunos a agir em conformidade com esses códigos, caso contrário as oportunidades de trabalho ficarão seriamente comprometidas.

Ensinar os alunos em causa a desempenhar eficazmente as tarefas de trabalho é geralmente muito menos complexo, difícil e demorado do que desenvolver as competências e atitudes fundamentais relacionadas com o trabalho, acima descritas. Se não forem desenvolvidas e praticadas em ambientes de trabalho reais, a probabilidade de fazerem parte dos repertórios dos alunos, à saída da escola, é muito reduzida. Nesse caso, é bastante provável que os alunos fiquem em casa, inscritos em listas de espera de respostas pós-escolares ou confinados a oficinas protegidas tal como os seus antecessores, a quem não foram providenciadas oportunidades de avaliação e formação reais.

A Opção 1 – Ausência de avaliação e formação reais – não produz os resultados pós-escolares de integração em contextos reais (como o de trabalho) que são alcançáveis e preferíveis às alternativas mais prováveis. Como tal, deve ser rejeitada.

## **Opção 2. Só se estiverem acompanhados de pessoas sem deficiência**

Algumas pessoas definem a "Inclusão" como a integração dos indivíduos com deficiência intelectual significativa nas mesmas escolas, turmas e salas onde seriam integrados se não tivessem deficiência. Para muitas delas, é aceitável que os funcionários escolares disponibilizem uma avaliação e uma formação reais, em ambientes e atividades extraescolares, durante o horário escolar, mas apenas se estiverem acompanhados de colegas de turma sem deficiência. Se esta estratégia resultasse num desempenho efetivo num conjunto razoável de ambientes, atividades e contextos reais à saída da escola, deveríamos usá-la e celebrar os seus resultados.

194

No entanto, esta definição de "Inclusão" é problemática. As pessoas sem deficiência intelectual conseguem aprender muito em visitas de estudo e outras experiências extraescolares, frequentes ou ocasionais, mas as pessoas com deficiência intelectual significativa não. Para que aprendam a ter um desempenho efetivo em ambientes, atividades e contextos extraescolares integrados, deverão experienciar muitas e prolongadas oportunidades educativas em condições da vida real.

Os alunos com capacidade intelectual para frequentar o ensino secundário frequentam cursos em campus universitários, e as pessoas com deficiência visual significativa usufruem de uma avaliação e de uma formação reais na área da mobilidade em ruas, locais de trabalho e autocarros reais. Deverão estas experiências extraescolares importantes e individualmente ajustadas ser-lhes

recusadas por não estarem acompanhados de colegas sem deficiência? Claro que não.

A Opção 2 – Só permitir que os alunos com deficiência intelectual significativa saiam do recinto escolar, para beneficiarem de formação, se estiverem acompanhados por colegas sem deficiência, pode ser um avanço na direção da ideologia inclusiva, mas fica aquém na produção de importantes e valiosos resultados pós-escolares de integração. Como tal, deve ser rejeitada.

### **Opção 3. Sim, mas apenas nas idades entre os 18 e os 22 anos**

Algumas pessoas defendem que, depois de os colegas sem deficiência saírem da escola, é aceitável que os alunos com deficiência intelectual significativa recebam uma avaliação e uma formação reais até que termine o seu direito legal a frequentar a escola. Se tais políticas e práticas resultassem na capacidade de ter uma vida pessoal e profissional numa sociedade integrada após a conclusão dos estudos, seríamos moral, fiscal e profissionalmente obrigados a implementá-las.

A Opção 3 é melhor do que as Opções 1 e 2, pois reconhece a validade da avaliação e da formação reais, mas deve ser rejeitada pois oferece muito pouco e muito tarde. Eis as razões.

Dos 14 aos 18 anos, os alunos em questão adquirem muitas competências de que não precisarão à saída da escola (Browder et al., 2012; Hunt, McDonnell & Crockett, 2012; Jimenez et al., 2012). Como resultado, não são desenvolvidas, praticadas, mantidas e assimiladas muitas das competências que serão realmente necessárias.

Considere o leque limitado de competências que podem ser aprendidas no espaço escolar e as dificuldades intelectuais inerentes aos alunos em causa, em particular de generalização e de síntese em contexto. Analise, agora, quantas e quais das competências aprendidas na escola serão real e adequadamente implementadas, em ambientes extraescolares reais. Muito poucas.

Dado o reduzido número de competências importantes que estes alunos conseguem realmente aprender num ano, três anos também não é tempo suficiente para desenvolverem as competências necessárias para serem integrados na sociedade à saída da escola. Providenciar uma avaliação e uma formação reais durante sete anos pode não ser, igualmente, suficiente, mas é preferível.

196

As escolas têm professores, terapeutas e auxiliares qualificados, reduzidas taxas de formação, orçamentos consideráveis para transporte, materiais educativos, tecnologia de apoio e muitos outros recursos. As organizações de apoio pós-escolares são conhecidas por serem pouco financiadas, em comparação com as escolas, e a maioria não tem um carácter educativo. Ou seja, se um indivíduo não tiver um repertório de competências adequado para funcionar em ambientes integrados à saída da escola, será substancialmente mais difícil desenvolver um na vida pós-escolar.

As pessoas que tentam retirar milhares de adultos com deficiência intelectual significativa de oficinas segregadas deparam-se com esta realidade. De facto, quando saem da escola e ficam em casa o dia todo ou circunscritos a ambientes de segregação, acabam quase sempre por perder muitas das competências que já tiveram e adquirir outras menos apropriadas.

#### Opção 4. O uso sistemático e longitudinal da avaliação e da formação realistas

Os indivíduos com deficiência intelectual significativa devem estar integrados nas mesmas escolas e turmas onde seriam integrados se não tivessem deficiência. Devem também receber uma avaliação e uma formação reais, durante o horário escolar, à semelhança dos seus colegas sem deficiência. Quando entram para o ensino secundário, ou o mais tardar com 14 anos, deverá ser gradualmente reduzido o ensino em escolas da área de residência e turmas de ensino regular. Deve ser dado lugar à avaliação e à formação realistas, movidas pela procura de resultados pós-escolares de integração de sucesso.

Algumas pessoas alegam que aos 14 anos é demasiado cedo para se iniciar a avaliação e a formação reais individualizadas, apesar de ser legalmente permitido<sup>7</sup>(Musgrove, 2012; Wehman & Kregel, 2004). Aqueles que subscrevem a Opção 4 defendem que demasiado cedo é preferível a demasiado tarde. Quando não estiverem em aulas integradas em escolas da área da sua residência, deverão ser ensinados nos ambientes, atividades e contextos de integração em que, provavelmente, funcionarão à saída da escola.

Consideremos o trabalho integrado como exemplo. Todos os semestres, nos primeiros quatro anos do ensino secundário, deverá ser proporcionada uma experiência de formação profissional extraescolar integrada, com a duração de um ou dois meios dias por semana. Deverão ser proporcionadas mais experiências de trabalho integrado durante os

---

<sup>7</sup>Nota tradução.: em Portugal, isto só é possível aos 16 anos, e mediante pedidos de exceção.

verões. Com o passar do tempo, as experiências integradas no espaço escolar deverão ser sistematicamente reduzidas, e deverão ser proporcionadas experiências integradas mais adequadas à vida pós-escolar. Se os alunos continuarem matriculados na escola depois de os colegas da mesma idade cronológica se formarem, praticamente toda a sua formação deverá ocorrer nos ambientes, atividades e contextos integrados em que é provável que venham a funcionar no futuro.

Nas experiências de formação profissional, deverão ser efetuados registos em vídeo das aprendizagens e do desempenho. Estes registos em vídeo, em diferentes tempos, ambientes e tarefas, são excelentes validações empíricas do aumento de competências e podem ser usados como um forte argumento para convencer os empregadores a abrir as portas das suas empresas a estas pessoas. No final de cada experiência de formação profissional, deverá ser registado, por escrito, em áudio e vídeo, o testemunho dos empregadores e dos colegas de trabalho sobre o desempenho dos indivíduos.

Tais testemunhos deverão abordar fatores que sejam importantes para os empregadores. A manifestação de uma ética de trabalho satisfatória, a confiança, a resistência, o respeito pelos direitos de propriedade, a concentração nas tarefas, o cumprimento de padrões de desempenho minimamente aceitáveis e das normas de vestuário e higiene aplicáveis, a não-interferência com a produtividade ou a interação com os colegas de trabalho e o desempenho de tarefas relativamente simples que liberta os colegas para desempenharem tarefas mais complexas e com maior valor económico são apenas alguns exemplos (Brown, Kessler & Toson, *na imprensa*).

## Sumário

Se preparar os indivíduos com deficiência intelectual significativa - para serem realmente funcionais em ambientes, atividades e contextos reais à saída da escola - não for considerado uma responsabilidade importante dos funcionários escolares, a avaliação e a formação reais serão desnecessários. Isto é, será aceitável restringir a educação ao espaço físico das escolas. Se, pelo contrário, prepará-los para serem funcionais em ambientes, atividades e contextos integrados, após a conclusão dos seus estudos, for considerada uma responsabilidade primordial dos profissionais das escolas, ela pura e simplesmente não poderá ser cumprida sem uma avaliação e uma formação reais, sistemáticas, abrangentes e longitudinais.

199

Há casos de pessoas com deficiência intelectual significativa a quem foram providenciadas uma avaliação e uma formação reais durante o seu percurso escolar e que, não obstante, não se revelaram funcionais em ambientes, atividades e contextos integrados na vida pós-escolar? Sim. O uso sistemático e longitudinal da avaliação e da formação reais, durante o percurso escolar, não garante um nível de funcionalidade em ambientes, atividades e contextos integrados após a saída da escola, mas aumenta substancialmente as probabilidades de os alunos serem capazes de alcançar (Brown, Shiraga e Kessler, 2006; Certo & Luecking, 2006; Certo et al., 2009; Wehman, Schall et al., 2013).

Há casos de pessoas com deficiência intelectual significativa a quem não foram proporcionadas oportunidades de avaliação e formação reais durante os seus percursos escolares, mas que foram ensinadas a serem funcionais em ambientes,

atividades e contextos integrados após a saída da escola? Sim, mas muito poucos. Não providenciar uma avaliação e uma formação reais em ambientes, atividades e contextos integrados durante o percurso escolar não garante uma futura incapacidade de desempenho nesses ambientes, atividades e contextos após a conclusão dos estudos, mas minimiza as probabilidades de desenvolvimento de tal capacidade.

Atualmente, à saída da escola, a grande maioria dos indivíduos com deficiência intelectual significativa passam os seus dias em casa, em listas de espera de organizações, ou em oficinas segregadas, interagindo apenas com os familiares, outros indivíduos com deficiência e pessoas pagas para estarem com eles. Suponhamos que a um aluno com deficiência intelectual significativa são disponibilizadas uma avaliação e uma formação reais durante sete anos. Suponhamos que lhe são prestados serviços da melhor qualidade possível por uma equipa de professores, terapeutas, auxiliares e outros profissionais de excelência. À saída da escola, esse aluno continuará a ser significativamente incapacitado intelectualmente, mas terá mais hipóteses de uma vida digna.

## Referências bibliográficas

Americans with Disabilities Act, (1990) P L 101 - 336, 104 Stat. 328.

Browder, D. M., Trela, K., Courtade, G. R., Jimenez, B. A., Knight, V., & Flowers, C. (2012). Teaching mathematics and science standards to students with moderate and severe developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 46, 26 - 35. Doi:10.1177/0022466910369942

Brown, L. (2012). Educational Standards for Individuals with Significant Intellectual Disabilities. *TASH Connections*, 38 (4) 7 - 21.

Brown, L., Kessler, K., & Toson, A. (In Press). An Integrated Work Skill Analysis Strategy for Workers with Significant Intellectual Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*. A version of this paper is presented on the Inclusion Campaign website of Disability Rights New Jersey - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) and on the website of Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Brown, L., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Shiraga, B., York, J. & Loomis, R. (1983). The Critical Need for Nonschool Instruction in Educational Programs for Severely Handicapped Individuals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 8 (3), 71 - 77.

201

Brown, L., Shiraga, B., & Kessler, K. (2006). The Quest for Ordinary Lives: The integrated post-school vocational functioning of 50 workers with significant disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 93 -121.

Brown, & Toson, A. (2015). Intellectual factors as Determiners of IEP Objectives for Students with Significant Intellectual Disabilities. A version of this paper is presented on the Inclusion Campaign website of Disability Rights New Jersey - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) and on the website of Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Certo, N., & Luecking, R. (2006). Service integration and school to work transition: Customized employment as an outcome for youth with significant disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 39, 29 - 35

Certo, N.J., Luecking, R.G., Murphy, S., Brown, L., Courey, S., & Mautz, D. (2009).

Seamless Transition and Long Term Support for Individuals with Severe Intellectual Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33 (3), 85 - 95.

Gupta, V. (2015). United States' Investigation of the Georgia Network for Educational and Therapeutic Support, D.J. No. 169 - 19 - 71. A Report of findings to Governor Nathan Deal and Attorney General Sam Olens from Vanita Gupta, Principal Deputy Assistant Attorney General, US Department of Justice, Civil Rights Division.

Hunt, P., McDonnell, J., & Crockett, M. A. (2012). Reconciling an ecological curriculum framework focusing on quality of life outcomes with the development and instruction of standards based academic goals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37, 139 - 152.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004), PL 108 - 446, 20 U.S.C. xx1400 et seq.

Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & DiBiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 78, 301 - 317.

Musgrove, M. (2012). A letter from Melody Musgrove, Director, Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, Washington, DC to Jeff Spitzer Resnick, Beth Swedeen and Lisa Pugh of Disability Rights Wisconsin.

Lane et al. v. Brown et al. (September 8, 2015). US District Court Case No. 3:12 - cv - 00138 - ST. United States' Investigation of Employment and Vocational Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities in Oregon Pursuant to the Americans with Disabilities Act. A settlement agreement between the State of Oregon and the Civil Rights Division of the U. S. Department of Justice, Washington, DC.

202

Perez, T. (2013). A Report of the Americans with Disabilities Act - Title II Investigation of the City of Providence regarding the Harold A. Birch Vocational Program at Mount Peasant High School. An Interim Settlement Agreement Between the US Department of Justice, Civil Rights Division and the State of Rhode Island and City of Providence. Case No. CA13 - 442L.

Trela, K. & Jimenez, B. (2013). From Different to Differentiated: Using "Ecological Framework" to Support Personally Relevant Access to General Curriculum for Students with Significant Intellectual Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 38, (2) 117 - 119.

Wehman, P. (2011). *Essentials of transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Wehman, P., & Kregel, J. (2004). *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. Austin, TX: Pro - Ed.

Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Kregel, J., Brooke, V., Molinelli, A. & Thiss, W. (2013). Competitive employment for youth with autism spectrum disorders: Early results from a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance Online Publication. Doi: ten.ten07/sten803 - 013-189

UMA ESTRATÉGIA DE ANÁLISE INTEGRADA DE  
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA  
TRABALHADORES COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL SIGNIFICATIVA



## Uma estratégia de Análise Integrada de Competências Profissionais para Trabalhadores com Deficiência Intelectual Significativa

Lou Brown, Kim Kessler & Amy Toson  
*University of Wisconsin, Dane County  
Department of Human Services & Cardinal  
Stritch University*

14 de junho de 2016

**E**m 1929, a esperança média de vida de pessoas com síndrome de Down era, aproximadamente, de 9 anos. Atualmente é de cerca de 45 anos. Pela primeira vez na história, um grande número de pessoas entre os 1-2% com um funcionamento intelectual inferior, pertencentes a uma população com uma distribuição normal, está a viver para lá do tempo de vida dos seus pais (Khan, 2015). Esta realidade está a colocar uma grande pressão sobre os familiares, legisladores, colaboradores de instituições escolares e de prestação de serviços a adultos com deficiência e, também, sobre os contribuintes. Dado que estes indivíduos não são capazes de sobreviver ou se desenvolver sem a assistência direta e contínua de pessoas sem deficiência, coloca-se uma questão crítica: O que fazemos com eles ou para eles? Brown & Knollman (2011) formularam 5 de muitas possibilidades, sendo a última delas a única que defendemos.

Podíamos matá-los e doar os seus órgãos, células e outras partes dos seus corpos a pessoas com mais valor.

Podíamos exigir a testagem pré-natal a todas as mulheres grávidas e fazer abortar os fetos com características indesejadas.

Podíamos recusar ou encerrar todos os serviços de apoio de que precisam para sobreviver após o nascimento.

Podíamos isolá-los em "instituições" segregadas, públicas e privadas.

Podíamos juntar as reservas dos nossos impostos, talentos e noções de justiça e dignidade e providenciar-lhes meios para viverem, trabalharem e terem um papel ativo numa sociedade integrada.

206

Antes de 1975, mais de um milhão de crianças nos EUA eram consideradas demasiado incapacitadas para poderem frequentar escolas públicas. A maioria era descrita com rótulos como severamente ou profundamente autista, com deficiências múltiplas e/ou atraso mental. A Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência (*Education of the Handicapped Act*) – Lei Pública 94-142 (1975) estabeleceu o ensino público como um direito legal de todas as crianças (Martin, 2013).

Componentes importantes dessa lei foram fortemente influenciadas por pais a quem os dirigentes escolares tinham dito que os filhos não se qualificavam ou não pertenciam às escolas públicas, por não conseguirem aprender o suficiente, serem demasiado dispendiosos e/ou por a escola não saber o que lhes ensinar ou como os ensinar. Estes pais convenceram os legisladores a incluir elementos, na lei, que estavam lógica e significativamente relacionados com as características únicas dos seus filhos. Em concreto, defendiam e foi-lhes reconhecido o direito legal a uma educação individualizada e a outros serviços associados.

Como consideravam saber mais sobre as capacidades, potencialidades e necessidades a longo prazo dos seus filhos do que profissionais que não tinham qualquer experiência de interação com eles, defenderam e foi-lhes reconhecido o direito a participar ativamente na decisão da natureza da experiência educativa proporcionada. Como sabiam que os seus filhos precisavam de serviços educativos e outros de que as crianças mais intelectual, física e comportamentalmente dotadas não precisavam, defenderam e promoveram políticas, procedimentos e práticas que exigiam, aos profissionais a apresentação de evidências empíricas de que os serviços específicos prestados melhoravam efetivamente a qualidade básica de vida dos seus filhos.

A Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência, com as versões que se seguiram (NCLB, 2001; IDEIA, 2004), está em vigor há mais de 40 anos. Milhares de estudantes com deficiência intelectual significativa receberam até 21 anos de serviço educativo e outros serviços associados e mobilizaram milhares de milhões de impostos. Infelizmente, todos os anos há cada vez mais estudantes a saírem das escolas para se juntarem às listas de desempregados, ficarem em casa ou serem desnecessariamente confinados a ambientes segregados (Harris, 2000; Magliore & Butterworth, 2008; National Organization on Disability, 2010; Newman et al., 2011; PCPID, 2004; Price, 2012; Siperstein et al., 2013).

A maioria dos pais pré-Lei 94-142 ficaram felizes por os seus filhos finalmente poderem frequentar uma escola e sentiram alívio por terem acesso a oficinas protegidas ou centros de atividades, após a saída da escola. A possibilidade de os seus filhos

aprenderem a desempenhar um verdadeiro trabalho num posto de trabalho inclusivo raramente era considerada uma opção realista, quer pelos pais, quer pelos profissionais de serviços para pessoas com deficiência.

Com o passar dos anos, mais crianças e pais entraram para o sistema de ensino público e começaram a pensar e a sonhar com modelos de prestação de serviços e resultados pós-escolares integrados. Muitos rejeitavam escolas ou turmas segregadas durante 21 anos e, depois disso, um confinamento a uma casa ou a ambientes segregados para toda a vida. Queriam serviços educativos integrados que gerassem resultados pós-escolares inclusivos. O desempenho de um verdadeiro trabalho no mundo real era um deles.

208

Com efeito, em algumas comunidades, os estudantes com deficiência intelectual significativa foram inseridos em ambientes profissionalizantes extraescolares integrados onde eram preparados para o trabalho pelos funcionários da escola durante e após o horário escolar, e depois ensinados de acordo com os padrões de desempenho mínimo exigidos (Brown, 2012; Brown, Nisbet et al., 1983; Brown, Shiraga & Kessler, 2006). Posteriormente, foram concebidos e implementados planos individualizados de transição da escola para um trabalho pós-escolar inclusivo, foram criadas agências para prestar o apoio adicional necessário a longo prazo, foi garantido financiamento de longa duração e assim surgiu o movimento do trabalho inclusivo (Brown, Pumpian et al., 1981; Brown, Rogan et al., 1987; Brown, Udvari Solner, Fraturra Kampshurer et al., 1991; Certo et al., 2003; Certo et al., 2009; Certo e Luecking, 2006; Vandeventer et al., 1981; Wehman, 2006; Wehman, 2011).

O American Disability Act (*Lei Americana para a Deficiência, 1990*) veio exigir que fossem concedidas oportunidades razoáveis de inclusão, em ambientes integrados, a pessoas com deficiência. Em 2012, o Gabinete de Direitos Civis do Departamento de Justiça dos EUA considerou que o Estado de Oregon estava em situação de incumprimento relativamente a disposições importantes desta lei, por confinar um grande número de adultos com deficiência intelectual significativa a oficinas segregadas e, como tal, não conceder um acesso razoável a ambientes de trabalho inclusivos. Além disso, constatou-se que as escolas públicas de Oregon, de forma sistemática e categórica, preparavam ou encaminhavam os estudantes com deficiência intelectual significativa para ambientes segregados à saída da escola (Perez, 2012). Em 2013, percebeu-se que o Estado de Rhode Island estava envolvido, essencialmente, nas mesmas práticas segregacionistas que Oregon. Rhode Island aceitou começar a retirar os seus cidadãos com deficiência de oficinas segregadas e prestar serviços educativos e outros relacionados concebidos para os preparar para, à saída da escola, funcionar em ambientes de trabalhos inclusivos (Perez, 2013).

209

Os adultos com deficiência intelectual significativa estão todos desempregados? Estão todos segregados em oficinas protegidas? Ficam todos em casa o dia todo? Claro que não. Porque é que alguns têm verdadeiros trabalhos e a grande maioria não? Pouco tem que ver com as capacidades intelectuais. Muito se deve à má preparação dos funcionários das escolas e dos serviços para pessoas com deficiência, aos modelos de prestação de serviços extremamente limitativos, ao ensino inadequado e irrelevante, às baixas expectativas e à ausência de apoios adicionais a longo prazo.

Todos os anos, números cada vez maiores de estudantes com deficiência intelectual significativa recebem a sua educação nas mesmas escolas, turmas e salas onde seriam integrados se não tivessem uma deficiência. Todos os anos, cada vez mais estudantes são ensinados, como parte do seu percurso escolar, a desempenhar um verdadeiro trabalho num posto de trabalho inclusivo (Brown, 2012; Certo et al., 2009; Musgrove, 2012; Wehman et al., 2013). Todos os anos, o conhecimento e a experiência necessários para alcançar o sucesso na inclusão em contexto de trabalho são aprofundados.

210

As crescentes pressões legais, económicas e humanistas estão a cobrar aos dirigentes das escolas, por um lado, a responsabilidade de prepararem os estudantes para ambientes profissionalizantes integrados à saída da escola, e aos funcionários dos serviços pós-escolares e das respetivas agências de financiamento, por outro, a responsabilidade de providenciarem para que estas pessoas possam realmente ter um papel ativo ao longo das suas vidas profissionais.

Esta crescente responsabilização exige que milhares de funcionários de escolas e serviços para pessoas com deficiência adquiram a informação, as competências, atitudes e valores necessários para se obter resultados de integração. Pretende-se que a informação aqui apresentada possa ser usada para aumentar substancialmente o número e a percentagem de indivíduos com deficiência intelectual significativa que são realmente ativos no mundo real do trabalho.

Brown e Kessler (2014) apresentaram um processo composto por 8 etapas que tem sido usado para ajudar muitas pessoas com deficiência intelectual

significativa a conseguirem desempenhar um verdadeiro trabalho num posto de trabalho inclusivo:

Etapa 1. Elaborar um Inventário Abrangente de Postos de Trabalho Inclusivos

Etapa 2. Elaborar um Inventário Abrangente das Tarefas de Trabalho

Etapa 3. Criar Postos de Trabalho Inclusivos

Etapa 4. Desenvolver uma Análise das Competências de Trabalho

Etapa 5. Fazer uma Correspondência Personalizada Trabalhador-Posto de Trabalho

Etapa 6. Providenciar uma Avaliação e uma Formação Reais

Etapa 7. Maximizar a Supervisão Natural

Etapa 8. Garantir Apoios a Longo Prazo

211

O artigo de 2014 focava-se na Etapa 3, um conjunto de estratégias que têm sido usadas para ajudar os empregadores a dar, a potenciais trabalhadores com deficiência intelectual significativa, acesso a postos de trabalho inclusivos. O principal foco aqui é a Etapa 4.: Desenvolver uma Análise Abrangente das Competências de Trabalho. No entanto, é impossível abordar a Etapa 4 sem considerar atentamente quantidades substanciais de informação das Etapas 5 a 8.

Em primeiro lugar, o processo de análise das competências de trabalho requer a identificação das funções/tarefas desempenhadas por trabalhadores sem deficiência em espaços de trabalho claramente definidos. Muitas delas estão disponíveis em descrições de funções publicadas. Porém, há 3 tipos de tarefas que são frequentemente desempenhadas e não constam dessas descrições. Elas são extremamente importantes, porque, ao contrário das

tarefas ocasionais, dão aos trabalhadores com deficiência intelectual significativa as muitas oportunidades de formação necessárias para as aprender, bem como as oportunidades de prática necessárias para as manter. Os diretores ou gestores de empresas, muitas vezes, não estão cientes dos efeitos negativos que estas tarefas têm no funcionamento da empresa, mas ficam geralmente muito agradecidos por um trabalhador com deficiência intelectual significativa poder ajudar.

**Tarefas frequentes atribuídas:** Vejamos o exemplo de um escritório de advocacia que emprega 25 advogados e que tem a seguinte política: todos os materiais confidenciais que devam ser destruídos devem ser levados pelo advogado responsável a um funcionário de uma empresa de destruição de documentos, à garagem, ao fim do dia, todos os dias. O Kyler é um adulto com autismo acentuado e deficiência intelectual significativa que não consegue ler caracteres impressos. Foi ensinado a recolher os materiais confidenciais dos advogados nos seus gabinetes e a entregá-los ao funcionário da empresa de destruição de documentos. Desta forma, os advogados foram libertados para desempenhar tarefas mais complicadas, e os acordos de confidencialidade continuaram a ser cumpridos. Vejamos agora a rececionista do escritório, que arruma as salas após as reuniões, limpa a copa e guarda as cafeteiras ao fim do dia, tarefas que não estavam na sua descrição de funções. Um trabalhador com deficiência intelectual significativa foi ensinado a desempenhar este tipo de tarefas eficazmente.

**Tarefas atribuídas, mas “adiadas”:** São tarefas que estão atribuídas a funcionários específicos, mas que são “adiadas”. Por isso, acumulam-se e eventualmente tornam-se problemáticas. Quando

não podem mais ser adiadas, os trabalhadores são obrigados a sair das suas rotinas e a desempenhá-las. Isto cria problemas noutras partes da empresa.

Uma empresa fabril empregava vários comerciais. Quando estes voltavam de viagem, entregavam os recibos das despesas a pessoal do escritório. No entanto, o pessoal do escritório não tinha tempo para digitalizar os recibos. Acumulou-se uma lista de recibos pendentes de 2 anos. Um tutor da empresa soube do problema e ensinou um trabalhador com deficiência intelectual significativa a digitalizar os recibos de forma aceitável e eficiente em termos de custos.

**Tarefas frequentes não atribuídas:** Há tarefas importantes, que não constam das descrições de funções, mas que não estão a ser desempenhadas de acordo com a frequência desejada.

213

Vejamos o exemplo de um gerente de um hotel movimentado que tem todo o pessoal de limpeza alocado à limpeza dos quartos. Infelizmente, isso deixa pouco tempo de sobra para a limpeza do centro de negócios, da área da piscina e do ginásio. Como estes espaços não estavam a receber atenção suficiente, os hóspedes reclamaram e houve alturas em que teve de ser o gerente ou o motorista da carrinha a limpá-los. O gerente ficou contente por saber que um trabalhador com deficiência intelectual significativa podia ser, e realmente foi, ensinado a resolver o problema.

Vejamos agora o gerente de um grande supermercado que reportou que os funcionários passavam cerca de 40 horas por semana a colocar novamente os artigos nos seus lugares porque os clientes colocavam-nos no carrinho, decidiam que afinal não queriam comprá-los e deixavam-nos onde lhes apetecia. Um trabalhador com deficiência intelectual

significativa, com autismo e uma tendência para se certificar de que tudo está no seu devido lugar foi ensinado a recolher e recolocar os artigos.

Outro exemplo: um trabalhador com deficiência intelectual significativa trabalhava na empresa Hooper Construction. Foi ensinado a recolher os materiais confidenciais com um carrinho e pistas fotográficas, levá-los a uma destruidora de papel e destruí-los; digitalizar recibos de cartões de crédito; e imprimir desenhos técnicos, enrolá-los e prendê-los com elásticos. Um dia, o presidente da empresa reclamou que estava cansado do tempo que perdia a pôr papel em fotocopiadoras. Um analista das competências de trabalho identificou que o escritório usava 8 fotocopiadoras. O presidente ficou contente por saber que um trabalhador com deficiência intelectual significativa, que já trabalhava na empresa, foi ensinado a recarregar as fotocopiadoras com papel, de forma eficaz e eficiente em termos de custos.

214

Em segundo lugar, todos os trabalhadores desempenham conjuntos de tarefas de complexidade variável. Um empregado de escritório agrafa 3 folhas de papel, uma tarefa relativamente simples. No entanto, também comunica informação importante aos clientes por telefone e computador, o que é muito mais complexo. O responsável pela análise de funções deverá classificar, as tarefas desempenhadas por todos os trabalhadores sem deficiência, em função do seu nível de complexidade ou dificuldade (de alto a baixo).

Em terceiro lugar, o responsável pela análise de funções deverá calcular um salário potencial para um trabalhador com deficiência intelectual significativa. Para tal, deverá considerar o salário médio, por hora, pago a determinados trabalhadores

sem deficiência. Depois, deverão ser estimados os níveis de dificuldade de todas as tarefas desempenhadas. Se um trabalhador com deficiência intelectual significativa conseguir desempenhar todas as tarefas de um trabalhador sem deficiência, de acordo com os padrões minimamente aceitáveis e estabelecidos pelo empregador, deverá receber o mesmo salário por hora. Raramente, se é que alguma vez, assistimos a tal realidade.

De facto, quando apenas se considera o salário médio por hora, as oportunidades de emprego de um trabalhador com deficiência intelectual significativa ficam substancialmente limitadas ou são-lhe mesmo negadas. Porquê? Porque, quando os empregadores pagam um salário por hora a um trabalhador sem deficiência, esperam que esse trabalhador desempenhe eficazmente um conjunto de tarefas de complexidade variável. Percebem que estão a pagar mais por algumas tarefas do que aquilo que elas valem, e menos por outras.

215

Assim, o responsável pela análise de funções deverá informar o empregador que ele é responsável por um potencial trabalhador com deficiência intelectual significativa que poderá ser ensinado a desempenhar eficazmente algumas das tarefas relativamente simples desempenhadas por trabalhadores sem deficiência. Se for possível ensinar este trabalhador a desempenhá-las, ele poderá ser contratado por um menor valor/hora do que aquele que o empregador paga a trabalhadores sem deficiência. Isso permite libertar os trabalhadores sem deficiência de tarefas relativamente simples e dar-lhes mais tempo para se dedicarem às tarefas mais complexas e, como tal, mais valiosas.

Os trabalhadores sem deficiência do Laboratório Criminal do Estado de Wisconsin perdiam tempo, todos os dias, a desempenhar um conjunto de tarefas de dificuldade variável. Andrea, uma trabalhadora com deficiência intelectual significativa, foi ensinada a desempenhar algumas delas. Especificamente, foi ensinada a recortar e etiquetar fotografias de cenas de crimes, a recolher materiais de vários trabalhadores de escritório e destruí-los, a entregar e recolher correio com recurso a pistas fotográficas e a montar protetores oculares esterilizados. Os trabalhadores sem deficiência passam agora muito mais tempo a desempenhar tarefas que são demasiado difíceis para a Andrea.

216

Em quarto lugar, neste ponto do processo de análise das competências de trabalho, foi recolhida informação sobre as tarefas de trabalho desempenhadas por trabalhadores sem deficiência específicos, o valor médio por hora que recebem e a complexidade relativa de cada tarefa que desempenham. O responsável pela análise de funções deverá agora perceber se está disponível algum trabalhador com deficiência intelectual significativa que seja física, intelectual e socialmente capaz de aprender as competências necessárias para desempenhar algumas das tarefas desempenhadas por trabalhadores sem deficiência.

Em quinto lugar, se um potencial trabalhador com deficiência intelectual significativa for considerado compatível com as tarefas de trabalho exigidas e o ambiente associado, deverá ser formulada uma proposta ao empregador. Se for necessária uma proposta escrita, esta deverá incluir, entre outros conteúdos, uma listagem das tarefas propostas, os dias e horários de trabalho, o salário expectável, a cobertura de responsabilidade e a formação e

supervisão que serão disponibilizadas. São apresentadas abaixo partes de uma proposta personalizada apresentada ao gerente do Hotel Staybridge Suites em Middleton, WI.

## Proposta

O Programa de Ensino Especial da Escola Secundária de Middleton gostaria de propor uma parceria com o Hotel Staybridge para dar formação e, eventualmente, um emprego a tempo parcial, a 2 dos nossos alunos com deficiência. Eles estarão no hotel todas as manhãs, de segunda a sexta-feira, das 9h às 12h, e desempenharão uma série de tarefas de limpeza em áreas comuns. Segue-se uma lista com algumas dessas tarefas:

217

Limpar a área de entrada principal. Despejar o lixo, limpar o pó e as portas de entrada, varrer e esfregar o chão.

Limpar as casas de banho principais. Reabastecer consumíveis conforme necessário. Varrer e esfregar o chão.

Varrer e esfregar o elevador e a área de entrada secundária. Limpar a porta. Limpar a sala de jantar principal. Limpar as mesas, quadros, estantes e portas. Aspirar a área da sala de jantar. Varrer e esfregar a área da cozinha.

Arrumar as salas de computador e jogos. Recolher o lixo. Limpar o pó e aspirar. Limpar o escritório. Despejar o lixo. Aspirar, se necessário.

Limpar o ginásio e a lavandaria. Limpar o pó a todos os equipamentos, caixilhos de portas, relógios, espelhos e ventiladores.

Limpar as casas de banho na área da piscina. Reabastecer consumíveis conforme necessário. Varrer e esfregar a casa de banho da piscina.

Limpar a área da piscina. Recolher o lixo. Limpar as mesas e cadeiras. Trocar as toalhas. Limpar o bebedouro.

Limpar as casas de banho próximas de salas de reuniões. Reabastecer consumíveis conforme necessário. Varrer e esfregar o chão.

Limpar três áreas de entrada adicionais. Despejar o lixo, limpar as portas, varrer e esfregar o chão.

Limpar as escadas principais e aspirar o primeiro piso. Limpar as salas de reuniões, se necessário.

Outras tarefas que sejam necessárias.

218

**Quem vai dar formação e fazer supervisão?** Os alunos estarão sempre acompanhados de funcionários da Escola Secundária de Middleton. À data de saída do sistema educativo, uma entidade de apoio a pessoas com deficiência disponibilizará um tutor que permanecerá no local e prestará o apoio adicional necessário<sup>2</sup>. Todos os trabalhos desempenhados cumprirão os vossos padrões de qualidade. Deverá estar preocupado com questões de responsabilidade? Não. A delegação escolar tratará da cobertura de responsabilidade tanto para os alunos como para os funcionários da escola por meio da sua apólice de seguro.

**Como é que os alunos são pagos?** A Divisão de Reabilitação Profissional de Wisconsin vai pagar-lhes um salário durante os períodos de formação. Uma vez concluída a formação, geralmente em 12 semanas, poderá contratar os alunos se assim o entender. Eles recebem geralmente \$7.25 por hora.

**Há benefícios para si?** Sim. Beneficia por ter trabalhadores consistentes e de confiança, por ter formação prestada por funcionários da escola, por transmitir uma imagem positiva e construtiva da sua empresa na comunidade e por promover a diversidade no seu local de trabalho. Ao longo dos anos, muitos empregadores reportaram que os colegas de trabalho sem deficiência sentem maior satisfação no trabalho como resultado direto da presença de pessoas com deficiência.

**Quais os benefícios para os alunos?** Ganhar um salário por um verdadeiro trabalho; maior sentimento de respeito e autoestima; mais oportunidades para desenvolverem relações sociais; e dias preenchidos com atividades produtivas e com significado são apenas alguns dos benefícios que vão obter por trabalharem num ambiente de trabalho real.

219

### **Dimensões dos Locais de Trabalho Inclusivos**

As duas principais razões para o fracasso de uma inclusão em contexto de trabalho são: uma má correspondência entre as características do trabalhador e os requisitos do posto de trabalho, e acompanhamentos de longa duração inadequados ou inapropriado.

O conhecimento, abrangente e sólido - das características relevantes do trabalhador com deficiência intelectual significativa e dos requisitos do posto de trabalho inclusivo - é crítico, pois pode minimizar estas duas grandes razões de fracasso. A regra operacional é que, quanto mais informação válida se conhecer e se tiver em conta sobre o trabalhador e o ambiente de trabalho, maior será a probabilidade de uma correspondência bem-sucedida. Inversamente, quanto menos informação

válida se conhecer e se considerar sobre o trabalhador e o ambiente de trabalho, menor será a probabilidade de uma correspondência bem-sucedida.

Em seguida, são abordadas algumas das muitas dimensões a que deve ser dada especial atenção, antes da inclusão de um trabalhador com deficiência intelectual significativa num posto de trabalho. Uma dimensão, neste contexto, refere-se a uma característica que pode variar (por exemplo, a altura das árvores, o peso das pessoas ao longo de 2 anos e o custo da gasolina). Todos os locais de trabalho inclusivos apresentam dimensões e variações que estão criticamente relacionadas com o trabalhador e o sucesso da empresa. É inútil e inaceitável organizar a inclusão de um trabalhador em determinado ambiente e depois perceber que há dimensões críticas que não foram cuidadosamente consideradas e respeitadas. Depois de uma inclusão mal-sucedida ou outro acontecimento desagradável, no geral é relativamente fácil identificar o que deveria ter sido considerado importante. Mas depois é tarde demais, porque terão sido gastos recursos valiosos, o trabalhador será dispensado e, provavelmente, a empresa ficará "queimada". Isto é, não serão permitidos outros trabalhadores com deficiência.

Muitos dos problemas encontrados quando um trabalhador com deficiência intelectual significativa é admitido, num posto de trabalho inclusivo, são geralmente extremamente desafiantes. É inevitável uma taxa de insucesso. O propósito aqui é maximizar o sucesso e tornar as experiências tão confortáveis e produtivas quanto possível para o trabalhador, o empregador e os colegas de trabalho sem deficiência. São apresentadas abaixo algumas (mas

certamente não todas) das dimensões de um local de trabalho inclusivo, que deverão ser abordadas de forma construtiva. Estas dimensões deverão ser complementadas com outras que sejam individualmente relevantes. Adicionalmente, para cada dimensão, também deverá ser definido o ponto minimamente aceitável para o empregador.

**Segurança:** Antes da admissão de um trabalhador com deficiência num ambiente de trabalho inclusivo, pessoas responsáveis e informadas devem determinar se este ambiente é razoavelmente seguro para ele e para os outros. A Jesi tem 22 anos, é cega, pesa 20 kg e tem ossos extremamente frágeis, nunca comeu comida sólida, tem amplitudes de movimento extremamente limitadas e precisa de uma pausa de, pelo menos, 20 minutos depois de cada hora de trabalho, num local limpo e tranquilo. Um ambiente de trabalho seguro para ela inclui uma área de descanso silenciosa, relativamente poucas pessoas no ambiente que possam ir de encontro a ela ou expô-la a doenças transmissíveis, e pessoas que possam prestar uma assistência diferenciada se e quando necessário.

221

O Peyton tem 1.90 m, pesa 110 kg e foi diagnosticado com "Autismo Severo" e "Deficiência Cognitiva Severa". Ocasionalmente e de forma imprevisível, faz sons ruidosos, arremessa coisas, é fisicamente agressivo para com os outros e foge. Um ambiente seguro para ele é um ambiente que tenha poucos objetos que ele possa arremessar, vários colegas que consigam proteger-se, níveis de ruído relativamente altos e constantes, um lugar seguro onde possa refugiar-se quando necessário, uma saída de emergência acessível que possa usar quando ficar extremamente agitado e prevenções de fuga.

**Transporte:** Para que determinado local de trabalho seja considerado apropriado, o trabalhador terá de ser capaz de se deslocar de e para o trabalho, de forma eficiente no que concerne a tempo, segurança e custos e, no geral, de forma aceitável. São apresentadas algumas análises pertinentes de opções de transporte em Brown, Shiraga & Kessler (2006) e Brown, Toson & Burrello (2015).

**Seguro de responsabilidade civil:** É inaceitável ter um trabalhador com deficiência intelectual significativa, e em muitos casos também física e comportamental, num local de trabalho inclusivo sem um seguro de responsabilidade civil. Os alunos integrados em postos de trabalho, no âmbito de programas escolares, estão tipicamente cobertos por apólices de seguro da delegação escolar. Em alguns casos, assim que um trabalhador adulto com deficiência entra para uma empresa, a cobertura de seguro, disponibilizada aos outros trabalhadores, fica operacional. Na maioria dos casos, só quando os trabalhadores com deficiência recebem o salário é que a cobertura de seguro disponibilizada aos outros colegas de trabalho é ativada. Se os trabalhadores com deficiência iniciarem uma formação em locais de trabalho inclusivos com pagamento, a cobertura de seguro poderá ser providenciada por uma Divisão Estatal para a Reabilitação Profissional. Deste modo, o seguro de responsabilidade quase nunca é motivo de preocupação.

**Supervisão artificial e natural:** Antes da integração de um trabalhador com deficiência num ambiente de trabalho inclusivo, é necessário determinar se é possível providenciar uma combinação de supervisão artificial e natural adequada ao indivíduo, não intrusiva e eficiente em termos de custos. Em muitos casos, poderá ser garantida alguma

supervisão, de forma segura e economicamente eficiente, pelos colegas de trabalho (que não são pagos para o fazer) sem interferir com a sua produtividade ou a vivência das suas experiências de trabalho (Supervisão Natural). No entanto, em períodos de formação inicial, uma pessoa remunerada deverá acompanhar o trabalhador ao local de trabalho e prestar a supervisão necessária, em qualidade e quantidade, para um bom desempenho (Supervisão Artificial).

Este tipo de supervisão passa por fornecer instruções diretas, criar ou utilizar adaptações individualizadas e prestar assistência em períodos de descanso e almoço, bem como nos cuidados pessoais. A verdade é que, se um trabalhador tiver uma deficiência intelectual verdadeiramente significativa, mesmo que a supervisão artificial possa ir mudando ou diminuindo ao longo do tempo, ela será sempre necessária numa certa qualidade e quantidade.

223

O estado de saúde, surtos comportamentais, historial de fuga e outros fenómenos associados a alguns indivíduos faz com que requeiram uma alta taxa de supervisão artificial. Devido aos custos associados, isso acaba por ser problemático em escolas e organizações que apoiam pessoas com deficiência. Como resultado, se um indivíduo exigir uma alta taxa de supervisão artificial, em demasiados casos, é-lhe negado o acesso a um local de trabalho inclusivo, é segregado em empregos protegidos ou fica em casa, inscrito em listas de espera e aguardando admissão num serviço. Numa tentativa de proporcionar aos indivíduos com deficiência intelectual significativa que necessitam de uma supervisão artificial substancial e sustentada, em qualidade e quantidade, para acesso

a locais de trabalho inclusivos de forma tão economicamente eficiente quanto possível, são oferecidas três de muitas opções possíveis.

Primeira, um trabalhador que requeira uma estreita a contínua supervisão artificial poderá fazer dupla com outro trabalhador com deficiências menores e menos complicadas e com capacidades complementares. Assim, conseguimos um rácio de supervisão de 2 para 1, em vez do 1 para 1, que é mais dispendioso.

224

A Kathy e a Jesi, duas trabalhadoras com necessidades de supervisão artificial contínua, formam uma dupla num Centro de Recursos para Idosos e Pessoas com Deficiência. Juntas, desempenham uma série de tarefas administrativas correntes, como preparar envelopes, fazer furos em formulários, dobrar brochuras e destruir material confidencial. Um tutor permanece no local, perto delas, o tempo inteiro. A Kathy consegue trabalhar durante curtos períodos de tempo sem o tutor por perto. Por questões de saúde e segurança, a Jesi precisa de ser sempre supervisionada pelo tutor. Adicionalmente, a Jesi precisa de tempo, no seu turno, para cuidados pessoais que exigem a sua transferência de uma cadeira de rodas para um fraldário portátil. Durante o tempo em que o tutor presta assistência à Jesi nas suas necessidades de cuidados pessoais, a Kathy trabalha em tarefas que não requerem a sua presença. Juntar a Jesi, que tem necessidades de apoio cada vez mais complexas, com a Kathy permite uma supervisão mais fácil de gerir.

Segunda, 3 ou 4 trabalhadores com diferentes necessidades de supervisão podem ser integrados em 3 ou 4 locais diferentes num ambiente

empresarial de grandes dimensões. O professor ou tutor pode estar sediado junto do trabalhador com maiores necessidades de apoio adicional e estar a apenas alguns minutos de distância dos outros.

Quatro trabalhadores com deficiência intelectual significativa, um dos quais requer uma quase contínua supervisão artificial, estão integrados em 4 departamentos no Edifício de Serviços Municipais de Madison, WI: os escritórios do procurador distrital, do avaliador de propriedade do município, do notário da cidade e do departamento de polícia. Os quatro estão dispersos pelo edifício, mas estão suficientemente próximos no tempo e no espaço para que um único tutor consiga garantir uma supervisão segura e eficaz.

Terceira, trabalhadores com diferentes necessidades de supervisão podem ser integrados em diferentes empresas próximas umas das outras. Isso permite assegurar as visitas frequentes necessárias, bem como a capacidade de chegar rapidamente aos trabalhadores quando necessário. Um tutor supervisiona 5 trabalhadores com deficiência intelectual significativa, um dos quais requer um apoio adicional substancial e contínuo, em 5 empresas numa pequena área: um banco, um restaurante, uma loja de animais, uma secretaria municipal e uma livraria.

**Cuidados pessoais:** Alguns trabalhadores com deficiência intelectual significativa gerem de forma autónoma, adequada e eficientemente as suas necessidades de cuidados pessoais. Muitos não conseguem fazê-lo e vão sempre precisar de diferentes tipos e quantidades de assistência pessoal. Previamente à inclusão de um trabalhador num posto de trabalho, é necessário determinar se é possível satisfazer de forma aceitável as suas

necessidades de cuidados pessoais. Estas necessidades poderão incluir, mas não estar limitadas, à existência de casas de banho acessíveis e, em alguns casos, privadas.

As Divisões Estatais para a Reabilitação Profissional têm sido muito prestáveis no processo de garantir o equipamento necessário e outras adaptações extremamente importantes. A Audrey não conseguia transferir-se a si própria, nem ser transferida, da cadeira de rodas para uma casa de banho no local de trabalho. A Divisão de Reabilitação Profissional de Wisconsin providenciou os fundos necessários para adquirir um fraldário portátil.

**Movimentos entre períodos de trabalho:** Os movimentos exigidos num local de trabalho inclusivo deverão ser analisados para se perceber se são compatíveis com os interesses, a resistência, as necessidades de descanso, as capacidades físicas, as preferências sociais e outras características do trabalhador. Em alguns ambientes, os trabalhadores têm um trabalho eminentemente sedentário, seja por obrigação ou preferência. Noutros ambientes, têm de estar em pé e deslocar-se durante o horário de trabalho. Noutros ainda, podem ou têm de ser sedentários num sítio, estar em pé noutra e deslocar-se entre os vários sítios.

O Jake trabalha todas as manhãs, durante 3 horas, na empresa Charter Communications. Passa parte do tempo sentado, a trabalhar nos Departamentos de Recursos Humanos e Marketing, onde desempenha tarefas como montar *kits* de teste de drogas e embalar materiais promocionais; e passa outra parte do tempo levantado, a trabalhar no armazém, onde limpa *boxes* de televisão por cabo usadas. Trabalhar em 2 áreas diferentes da empresa permitiu-lhe

expandir as suas relações sociais e conduziu a uma melhoria da sua condição em termos de peso e resistência.

**Amplitude de tarefas de trabalho:** Em alguns casos, mas relativamente poucos, um trabalhador com deficiência intelectual significativa escolherá ou apenas será capaz de desempenhar uma tarefa num período de 3 a 4 horas. Se necessário e apropriado, que assim seja. No entanto, a maioria prefere ou tem de desempenhar pelo menos 2 tarefas diferentes num período de 2 a 4 horas. Isto é particularmente importante se o trabalhador tiver dificuldades físicas que requeiram diferentes amplitudes de movimento e posições corporais para evitar a dor ou a perda da função. Assim, a circunstância preferencial é ter acesso a uma diversidade de tarefas disponíveis, que deverão ser desempenhadas em períodos de 3 a 4 horas. O leque de tarefas disponíveis num posto de trabalho deverá ser analisado para determinar se algumas são compatíveis com os interesses, resistência, necessidades de descanso, capacidades físicas, preferências sociais ou outras características do trabalhador.

227

**Dias e horários de trabalho:** Alguns empregadores exigem a presença de todos os trabalhadores em dias específicos e horários definidos. Alguns trabalhadores com deficiência intelectual significativa trabalham muito bem nessas condições e outros nem por isso. Outros empregadores são mais flexíveis no que diz respeito aos dias e horários de trabalho. Os dias e horários de trabalho exigidos pelo empregador deverão ser analisados para perceber se são aceitáveis em função da capacidade do trabalhador.

**Pausas e almoço:** A um trabalhador a tempo inteiro sem deficiência são tipicamente permitidas, por dia,

duas pausas do trabalho de 15 minutos e uma pausa para almoço de 30 minutos. Estas pausas são geralmente muito problemáticas para trabalhadores com deficiência intelectual significativa, e em muitos casos também física e comportamental. De facto, alguns funcionam muito bem durante o trabalho, mas apresentam dificuldades substanciais durante os períodos de pausa e almoço. Alguns precisam de pausas depois de cada hora de trabalho. Outros precisam de pausas curtas em determinadas alturas e pausas mais longas noutras. A apreciação individualizada e fundamentada é determinante.

228

Alguns dos fatores que deverão ser tidos em conta previamente à inclusão de um trabalhador num posto de trabalho são: quão longas e frequentes serão as pausas e o almoço; como é que o trabalhador se deslocará de e para os espaços de pausa e almoço; quem é que estará presente durante os períodos de pausa e almoço; o que é que o trabalhador ali fará; como é que o trabalhador afetará a qualidade do trabalho e das pausas para almoço dos outros; como é que o trabalhador saberá que está na hora de ir para e regressar das pausas e do almoço; e que apoios adicionais serão necessários.

**Interações sociais:** O clima social de qualquer ambiente de trabalho é extremamente importante. Em alguns casos, não há dúvida de que o trabalhador pode ser ensinado a desempenhar eficazmente as tarefas de trabalho. Mas também não há dúvida de que o clima social do ambiente interferirá com o seu sucesso a longo prazo. Todos os trabalhadores deverão estar livres de perigos e trabalhar na presença dos melhores modelos sociais e profissionais possível, e todos eles precisarão do apoio periódico dos colegas de trabalho. É

extremamente importante que os ambientes de trabalho sejam razoavelmente compatíveis com as características e necessidades de interação social dos trabalhadores com deficiência intelectual significativa e que essas características e necessidades não influenciem negativamente o desempenho e a socialização dos colegas sem deficiência.

**Estímulo ambiental:** Muitos trabalhadores com deficiência intelectual significativa têm afinidades e dificuldades individualizadas face a características particulares de ambientes de trabalho. O que é distrativo, doloroso ou indesejável para um poderá ser benéfico, interessante ou irrelevante para outro. Algumas, mas certamente não todas, das características ambientais que sabemos terem efeitos positivos e negativos na atividade dos trabalhadores são: o tipo e intensidade das luzes e ruídos; os movimentos de pessoas e equipamentos, os espaços entre o trabalhador e os colegas; as competências de leitura, matemáticas e outras competências "acadêmicas" exigidas; os índices de resposta típicos do trabalhador e aqueles exigidos por atividades laborais; os padrões de qualidade do empregador; e a força, resistência, mobilidade e outras exigências físicas do ambiente.

229

À medida que forem sendo dadas oportunidades a um número cada vez maior de pessoas com deficiência intelectual significativa para aprenderem a ter um papel ativo no mundo real do trabalho, esta lista irá aumentar. Se um indivíduo tiver um historial de preferências ou dificuldades com determinadas características, estas deverão ser identificadas e cuidadosamente ponderadas no processo de seleção do local de trabalho.

O Nic, que tem autismo acentuado, acabou de concluir os estudos. Ao longo do seu percurso escolar foram-lhe diagnosticados limites relativamente baixos de tolerância a mais de 2 ou 3 pessoas perto dele, movimentos periféricos e ruídos altos ou repentinos. Por vezes fica agitado e agressivo para com os outros e foge. Com estas características, a escola foi particularmente problemática para ele, para os seus familiares e para aqueles que interagem com ele. Agora integrado num local de trabalho inclusivo, o Nic desempenha eficazmente um conjunto de tarefas, como desmontar e empilhar caixas de papelão e colocar etiquetas de morada num local específico em caixas de mercadoria a enviar. Ele não desempenha, nem tem de desempenhar, a mesma tarefa durante longos períodos de tempo. Apenas 1 ou 2 colegas trabalham em áreas de trabalho próximas. A política da empresa é que qualquer pessoa que entre ou saia do espaço de trabalho terá de passar por uma porta, com um ecrã, e ser inspecionada por um vigilante.

No trabalho, o Nic é muito menos problemático do que era na escola, provavelmente devido a uma melhor combinação entre as suas características e as do ambiente. Dito de outra forma, por vezes as escolas têm características que são incompatíveis com aquelas dos estudantes com deficiência, porque as adaptações que ali podem ser feitas são limitadas. Quando, aos mesmos indivíduos, é dado acesso a uma vasta gama de ambientes de trabalho inclusivos, é possível fazer combinações que minimizem ou neutralizem a deficiência.

O Aiden adora conhecer e estar rodeado de muitas pessoas, mas por curtos períodos de tempo. Se lhe pedirem para passar muito tempo com 1 ou 2 pessoas, fica desconfortável e adota

comportamentos problemáticos. Já a interagir momentaneamente com muitas pessoas sente-se bastante confortável. O Aiden trabalha numa pizzaria, onde levanta as mesas, reabastece os frascos dos temperos, varre o chão, limpa as janelas, recolhe o lixo do parque de estacionamento e tem interações breves, mas frequentes, com muitos clientes. O ambiente do restaurante é uma boa combinação para o Aiden.

### **Oportunidades de progressão horizontal e vertical:**

Alguns trabalhadores com deficiência intelectual significativa terminam o ensino e desempenham, essencialmente, as mesmas tarefas de trabalho, no mesmo ambiente, por longos períodos de tempo. Se essa situação for a necessária, apropriada, suficiente e preferida pelo trabalhador e pelo empregador, que assim seja.

231

O Clark trabalha numa pizzaria. A sua rotina pouco mudou nos últimos 36 anos. Para muitos trabalhadores, permanecer na mesma posição e desempenhar as mesmas tarefas por longos períodos de tempo não é um cenário desejável nem apropriado. No entanto, a permanência na mesma empresa tem sido extremamente positiva para ele. A previsibilidade da rotina tem-no ajudado a diminuir o stress. A antiguidade na empresa tem-lhe proporcionado interações sociais significativas, e o Clark orgulha-se de ver esse estatuto de antiguidade reconhecido pelo empregador, com comemorações de aniversário e de momentos importantes, que celebram o seu serviço e dedicação e que contam com a presença de colegas, amigos e familiares.

Alguns trabalhadores expandem as suas atividades profissionais, horizontalmente, ao longo dos anos. Isto é, com o passar do tempo, aprendem a

desempenhar eficazmente outras tarefas com o mesmo nível de dificuldade (Progressão Horizontal).

A Virgínia trabalha na companhia de seguros Hausmann/Johnson. Inicialmente, foi ensinada a reabastecer as fotocopiadoras com papel, reabastecer as máquinas de café, enviar faturas e arrumar as salas de conferência. Com o passar do tempo, os colegas identificaram outras tarefas com um nível de dificuldade semelhante, como digitalizar apólices de seguro, reunir dossiers para os agentes, preparar as capas das apólices e recolher materiais confidenciais para destruição. O aumento do seu repertório de tarefas com o mesmo nível de dificuldade não só introduziu maior diversidade na rotina da Virgínia, como também reforçou o seu valor para o empregador.

232

Já outros trabalhadores aprendem a desempenhar outras tarefas mais complexas (Progressão Vertical).

O Aaron trabalha numa empresa que prepara refeições para centros de idosos. Inicialmente, as suas tarefas estavam limitadas a desmontar caixas de papelão, recolher e reciclar o lixo e usar o compactador de lixo. O tutor identificou um conjunto de tarefas mais complexas e abordou o empregador para perceber se estaria disposto a permitir que o Aaron tentasse aprender algumas delas. As novas tarefas incluíam pesar e dividir a comida em porções, ensacar fatias individuais de pão com manteiga e embalar e selar sobremesas individuais. Com formação adicional e algumas adaptações simples, o Aaron revelou-se capaz de desempenhar eficazmente estas tarefas, o que libertou os outros trabalhadores para se focarem em tarefas mais complexas de preparação dos alimentos e confeção

das refeições. Devido ao elevado valor destas tarefas, o empregador alargou o horário de trabalho do Aaron.

Uma das muitas vantagens de ambientes de trabalho inclusivos é o facto de oferecerem oportunidades de aprendizagem de muitas competências novas e até mais complicadas, ao longo do tempo. Tais oportunidades de progressão são extremamente raras em ambientes segregados.

## Sumário e Conclusões

Uma forma de resumir a informação apresentada é fornecer uma *checklist* que aborde todas as dimensões delineadas **antes** da inclusão do trabalhador no posto de trabalho:

O local de trabalho inclusivo é razoavelmente **seguro** para o trabalhador com deficiência, bem como para os outros que ali trabalham?

233

O trabalhador consegue **deslocar-se** de e para o local de trabalho de forma aceitável?

O bem-estar do trabalhador estará protegido por um **seguro de responsabilidade civil** (com coberturas razoáveis)?

É possível providenciar uma **supervisão artificial e natural** (em qualidade e quantidade razoáveis) sem interferir com a produtividade ou a interação com os colegas de trabalho sem deficiência? É possível minimizar a supervisão artificial?

Os **cuidados pessoais** do trabalhador e outras necessidades associadas podem ser satisfeitos de uma forma razoável, segura e eficiente em termos de custos?

Os **requisitos de mobilidade** do local de trabalho e do trabalhador podem ser satisfeitos de uma forma razoável, segura e eficiente em termos de custos?

O posto de trabalho permite ao trabalhador desempenhar um **número de tarefas** aceitável em períodos de 2 a 4 horas?

As condições durante o **trabalho e as pausas** de almoço são compatíveis com as capacidades e necessidades do trabalhador?

O **clima social** do ambiente de trabalho é compatível com as capacidades, preferências e outras necessidades do trabalhador?

Os **estímulos ambientais** no local de trabalho são compatíveis com as características e necessidades do trabalhador?

Os **dias e horários de trabalho** exigidos pelo empregador são compatíveis com as capacidades, preferências e outras características do trabalhador?

As oportunidades de **progressão horizontal e vertical** disponíveis no posto de trabalho são compatíveis com as capacidades, preferências e outras características do trabalhador?

234

Se a resposta para alguma das questões associada a qualquer dimensão for “Não”, são recomendadas 3 vias de atuação. Em primeiro lugar, é necessário perceber se é possível tornar o local de trabalho aceitável. Se for possível, concretize essa possibilidade. Em segundo lugar, se o local de trabalho não for adequado para o trabalhador em questão, deverá ser criada uma alternativa. Naturalmente, dado que foi estabelecido o acesso e recolhida toda a informação importante, poderá ser considerado aceitável para outro trabalhador. Em terceiro lugar, se determinadas dimensões (por exemplo, a segurança e o seguro de responsabilidade civil) não forem consideradas aceitáveis, o local de trabalho deverá ser rejeitado. No entanto, poderão ser toleradas dificuldades em

relação a outras dimensões (por exemplo, as oportunidades de progressão horizontal e vertical), pelo menos temporariamente, até ser providenciada uma alternativa mais aceitável.

No artigo de Brown & Kessler (2014), foram apresentadas estratégias que têm sido usadas para ajudar as empresas a abrirem as suas portas a pessoas com deficiência intelectual significativa. Neste artigo, foram delineados fatores que deverão ser ponderados antes da introdução do trabalhador no posto de trabalho. Ou seja, um empregador aceitou dar-nos uma oportunidade, nós analisámos minuciosamente o ambiente e decidimos que seria apropriado para determinado trabalhador. Agora é altura de preparar a integração do trabalhador no local de trabalho e ensiná-lo a desempenhar um verdadeiro trabalho, de acordo com os padrões minimamente aceitáveis do empregador sem interferir com o desempenho e a interação com os colegas de trabalho sem deficiência. Como o fazer será o tema central de outro artigo.

235

Por fim, está claramente provado, há muitos anos e em muitas empresas, que é possível ensinar indivíduos com deficiência intelectual significativa a desempenhar um verdadeiro trabalho no mundo real. O problema foi sempre de escala. Isto é, enquanto alguns são ativos em locais de trabalho inclusivos, a grande maioria tem visto esse acesso ser-lhe negado. A nossa responsabilidade agora é usar a informação disponível e produzir continuamente nova informação que possa ajudar a conceber, implementar e avaliar serviços que permitam expandir estas relações.

## Referências Bibliográficas

Americans with Disabilities Act (ADA), P L 101 - 336, 104 Stat. 328 (1990).

Brown, L. (2012). Educational Standards for Students with Significant Intellectual Disabilities. TASH Connections, 38 (4), 7 - 20. An expanded version of this paper is presented on the Inclusive Education Website of Disability Rights New Jersey - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) and on the website of Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Brown, L. & Kessler, K. (2014). Generating Integrated Worksites for Individuals with Significant Intellectual Disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation (40), 85 - 97.

Brown, L. & Knollman, G. (2011). Social justice and individuals with significant intellectual disabilities. TASH Connections, 37(2 - 3), 7 - 12.

Brown, L., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Shiraga, B., York, J. & Loomis, R. (1983). The Critical Need for Nonschool Instruction in Educational Programs for Severely Handicapped Students. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, (8) 3, 71 - 77.

Brown, L., Rogan, P., Shiraga, B., Zanella Albright, K., Kessler, K., Bryson, F. Loomis, R. (1987). A vocational follow up evaluation of the 1984 - 1986 Madison Metropolitan School District graduates with severe intellectual disabilities. A Research Monograph of the Association for Persons with Severe Handicaps, 2(2).

Brown, L., Shiraga, B., & Kessler, K. (2006). The quest for ordinary lives: The integrated vocational functioning of 50 workers with significant disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31, 93 - 121.

Brown, L., Toson, A. & Burrello, L. (2015). School Transportation and Students with Significant Disabilities: A Cost Analysis Strategy. A version of this paper is presented on the Inclusive Education Website of Disability Rights New Jersey - [www.inclusioncampaign.org](http://www.inclusioncampaign.org) and on the website of Lou Brown - [www.website.education.wisc.edu/lbrown](http://www.website.education.wisc.edu/lbrown).

Brown, L., Udvari Solner, A., Frattura Kampschroer, E., Schwarz, P., Courchane, G., Vandeventer, P. & Jorgensen, J. (1991). A strategy for evaluating the vocational milieu of a worker with severe intellectual disabilities - Version IV. A Monograph of the Association for Persons with Severe Handicaps, 4(1).

Brown, L., Pumpian, I., Baumgart, D., Vandeventer, P., Ford, A., Nisbet, J., Schroeder, J. & Gruenewald, L. (1981). Longitudinal Transition Plans in Programs for Severely Handicapped Students. Exceptional Children, 47 (8), 624 - 631.

Certo, N., & Luecking, R. (2006). Service integration and school to work transition: Customized employment as an outcome for youth with

significant disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 39, 29 – 35

Certo, N.J., Luecking, R.G., Murphy, S., Brown, L., Courey, S., & Mautz, D. (2009). Seamless Transition and Long -Term Support for Individuals with Severe Intellectual Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33 (3), 85 – 95.

Certo, N. J., Mautz, D., Pumpian, I., Sax, C., Smalley, K., Wade, H., Noyes, D., Luecking, R., Wechsler, J., & Batterman, N. (2003). A review and discussion of a model for seamless transition to adulthood. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (1), 3 –17. *Education of the Handicapped Act (EHA)*, P L 94 – 142, (1975).

Harris, L., & Associates, Inc. (2000). *The N.O.D./Harris Survey of Americans with Disabilities*. New York.

*Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA)*, P L 108 – 446. 20 U.S.C §§ 1400 et seq. (2004).

Khan, A. (01/05/2015). Is the US prepared for a growing population of adults with autism? *US News.com*.

Martin, E. W. (2013). *Breakthrough: Federal Special Education Legislation 1965 – 1981*. Bardolf & Company, Sarasota, Florida.

Migliore, A., & Butterworth, J. (2008). Trends in outcomes of the vocational rehabilitation program for adults with developmental disabilities: 1995 – 2005. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52, 35 – 44.

Musgrove, M. (June 22, 2012). A letter from Melody Musgrove, Director, Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of 18 Education, Washington, DC to Jeff Spitzer – Resnick, Beth Swedeen and Lisa Pugh of Disability Rights Wisconsin.

National Organization on Disability (2010). *Kessler Foundation/NOD 2010 survey of employment of Americans with disabilities*. Retrieved from [www.2010disabilitysurvey.org](http://www.2010disabilitysurvey.org)

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Swarting, M. (2011). *The post high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 Years after high school. A report from the National Longitudinal Transition Study – 2*. Menlo Park, CA: SRI International.

*No Child Left Behind Act (NCLB)*, P L 107, – PLY – 110, 115, 20 U.S.C. §§ 6301 (2001)

Perez, T. (September 12, 2012). *United States’ Investigation of Employment and Vocational Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities in Oregon Pursuant to the Americans with Disabilities Act*. A Report to John Kruger, Attorney General for the State of Oregon, from Thomas Perez, Assistant Attorney General, Civil Rights Division, U. S. Department of Justice, Washington, DC. Perez, T. (June, 7, 2013). *A Report of the Americans with Disabilities Act – Title II*

Investigation of the City of Providence regarding the Harold A. Birch Vocational Program at Mount Peasant High School. An Interim Settlement Agreement Between the US Department of Justice, Civil Rights Division and the State of Rhode Island and City of Providence. Case No. CA13 - 442L.

President's Committee for People with Intellectual Disabilities (PCPID). (2004). A charge we have to keep: A road map to personal and economic freedom for persons with intellectual disabilities in the 21st century. Washington, DC.

Price, R. (April 3, 2012). Workshops still get most federal funds for disabled. *The Columbus Dispatch*.

Siperstein, G., Parker, R., & Drascher, M. (2013). National snapshot of adults with intellectual disabilities in the labor force. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39(3).

Vandeventer, P., Yelinek, N., Brown, L., Schroeder, J., Loomis, R., & Gruenewald, L. (1981). A follow up examination of severely handicapped graduates of the Madison Metropolitan School District from 1971 - 1978. In L. Brown, D. Baumgart, I. Pumpian, J. Nisbet, A. Ford, A. Donnellan, M. Sweet, R. Loomis & J. Schroeder (1981). *Educational Programs for Severely Handicapped Students, Volume XI*. Madison: University of Wisconsin and the Madison Metropolitan School District.

Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Kregel, J., Brooke, V., Molinelli, A., & Thiss, W. (2013). Competitive employment for youth with autism spectrum disorders: Early results from a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance Online Publication. doi: 10.1007/s10803 - 013 - 189219

Wehman, P. (2011). *Essentials of transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Wehman, P. (2006). Integrated employment: If not now, when? If not us, who? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 122 - 126.

CRIAR LOCAIS DE TRABALHO INTEGRADO PARA  
PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS  
SIGNIFICATIVAS



## **Criar locais de trabalho integrado para pessoas com deficiências intelectuais significativas**

Lou Brown & Kim Kessler  
*University of Wisconsin & Dane County  
Department of Human Services*

*Janeiro 2014*

**E**m 2004, o Comitê para as Pessoas com Deficiência Intelectual, criado pelo Presidente Bush, analisou a situação do emprego dos 3% da população dos EUA com nível funcional e intelectual mais baixo e concluiu que 90% dessa população estava desempregada ou claramente subempregada (PCPID, 2004). Harris (2000); Migliore e Butterworth (2008); Newman et al. (2011); Siperstein et al. (2013); Taylor et al. (2012) e The National Organization on Disability (2010) reportaram conclusões semelhantes. Algumas pessoas com deficiências intelectuais significativas deixaram as escolas e tentaram entrar em formações pós-secundário, mas demasiadas vezes estas pessoas reprovaram, abandonaram e, em seguida, engrossaram as fileiras do desemprego (Simon, 2012; U.S. Committee on Health, Education, Labor and Pensions, 2012). Quase 300.000 pessoas passam as suas vidas vendo serem negadas oportunidades reais para concretizar os seus potenciais, ficando confinadas a oficinas protegidas segregadas e caras (Wehman, 2011).

Price (2012) reporta que em 2011, o estado de Ohio gastou 175 milhões de dólares, \$22.000 por pessoa por ano, para restringir as pessoas com deficiência intelectual em oficinas segregadas e apenas \$5 milhões, menos de \$9.600 por pessoa por ano, a

promover emprego em contextos integradas. Recentemente, os estados de Oregon e Rhode Island foram considerados não-conformes com a Lei para os Americanos com Deficiência pelo Departamento de Justiça dos EUA, por acompanharem e segregarem demasiadas pessoas em oficinas e não disponibilizarem acesso razoável a situações de trabalho integrado (Perez, 2012b; Perez, 2013). Confinar pessoas com deficiências intelectuais significativas em grandes instituições residenciais, públicas ou privadas, já não é uma opção. Os custos extremamente elevados e a história insuportável de abusos, negligências e vidas perdidas resultaram em que 40.000 pessoas de uma população total de 310 milhões continuem nesses lugares intoleráveis. Contudo, muitos milhares de outras ainda ficam todo o dia onde vivem, fazendo pouco ou nada de significativo. Estas e outras realidades semelhantes colocam tensões imensas nos pais idosos, nos familiares e nos contribuintes.

A educação de todas as crianças com deficiência tornou-se uma exigência legal a nível nacional em 1975. Essa lei e as suas versões posteriores estão operacionais há mais de 35 anos. Milhares de pessoas com deficiências intelectuais significativas receberam até 21 anos de serviços educativos e outros serviços relacionados, e consumiram bilhões de dólares de impostos. Mesmo assim, todos os anos mais pessoas se formam para ficar desempregadas ou para ficar em casa. Estas realidades pós-escolares são danosas, antieconómicas, deprimentes, embaraçosas e inaceitáveis.

Na verdade, quando consideramos os resultados escolares, a educação de todas as crianças com deficiência é empiricamente "uma educação de

todas as crianças com deficiência que não resulta na obtenção de competências significativas."

No passado, pensava-se que as pessoas com deficiências intelectuais significativas, autismo, paralisia cerebral severa e grandes deficiências sensoriais e físicas não poderiam produzir trabalho real no mundo real. À medida que essas pessoas começaram a viver mais, percebeu-se que algo tinha de ser feito com elas. Algumas foram consideradas capazes de produzir trabalho real, mas não num mercado competitivo. Assim, foram criadas as "oficinas protegidas". Lugares segregados onde era legal pagar salários abaixo do mínimo, o horário de trabalho era flexível, a forma de vestir e o código de comportamento eram tolerantes a desvios. Mesmo assim, as oficinas protegidas não foram consideradas apropriadas para todas.

243

Foram então criados os "Centros de Atividades" para aquelas que supostamente não podiam produzir trabalho real no mundo real nem sequer em oficinas protegidas, mas precisavam de um lugar para ir e algo para fazer. Nestes centros de atividades jogavam, faziam cerâmica e artigos de madeira, faziam exercício, viam TV e envolviam-se em atividades semelhantes, mas não laborais. Outras foram consideradas demasiado deficientes mesmo para os centros de atividades e a maioria dessas foi institucionalizada ou confinada em casa.

A Lei de educação de todas as crianças com deficiência de 1975 resultou em vários desenvolvimentos importantes. Os contribuintes foram obrigados a pagar até 21 anos de serviços educativos e outros serviços relacionados, para mais cerca de um milhão de pessoas. As universidades começaram a produzir professores focados nas crianças com níveis intelectuais

funcionais mais baixos. A maioria dos pais ficaram felizes por finalmente haver uma escola que o seu filho podia frequentar, e felizes por haver "um lugar especial" para eles à saída da escola. No entanto, em cada ano, os novos pais que ingressavam no sistema educacional público começavam a sonhar com serviços e resultados diferentes. Em suma, eles não queriam escolas, salas de aula ou turmas segregadas durante 21 anos e, em seguida, uma colocação vitalícia em contextos segregados ou o confinamento em casa. Eles queriam políticas e práticas educativas que se focassem na escolarização integrada com o trabalho real no mundo real como um resultado da atividade pós-escolar.

244

Como resultado, em algumas comunidades, avaliações e formações vocacionais e profissionais reais foram disponibilizadas pelo pessoal da escola durante os dias e horários escolares. Foram elaborados e implementados pelas escolas planos individualizados de transição, com vista ao trabalho pós-escolar integrado. Foram criadas agências que forneceram os apoios extras de longo prazo necessários durante os anos pós-escolares e assim nasceu o movimento de trabalho integrado (Brown et al. 1981; Brown et al., 1987; Brown et al., 1991; Brown, Shiraga, & Kessler, 2006; Certo et al., 2009; Vandeventer et al., 1981; Wehman, 2006; Wehman, 2011).

Todos os adultos com deficiência intelectual significativa estão segregados ou desempregados? Certamente que não, e todos os anos um número cada vez maior de pessoas recebe a formação e os apoios extra necessários para realizar um trabalho real no mundo real por longos períodos. Porque é que alguns têm empregos reais em contextos

integrados e a grande maioria não? Pouco se deve às capacidades intelectuais de cada um. Muito se deve a profissionais com formação insuficiente, ensino inadequado e irrelevante, baixas expectativas, falta ou escassez de oportunidades e ausência de apoios extras a longo prazo. Sabemos como conseguir empregos integrados para alguns. Está na hora de mudar os nossos métodos a fim de conseguirmos essas realidades para os muitos milhares de outras pessoas que, tão desesperadamente, delas precisam.

## 1. Pessoas que nos preocupam

A inteligência não é distribuída igualmente entre os indivíduos. Muitos são bastante inteligentes e o que podem fazer com as suas habilidades intelectuais é maravilhosamente útil para a sociedade e digno de muitas recompensas. Precisamos deles para resolver problemas importantes e complexos. Nós reconhecemo-los e apoiamos todos os esforços para desenvolverem os seus talentos ao máximo. Com os 1-2% da nossa população intelectualmente menos funcionais, é diferente. O espaço não nos permite descrever como eles funcionam em relação a todo o fenómeno intelectual, mas devemos abordar alguns componentes. Os componentes descritos estão sobrepostos no tecido intelectual de todas as pessoas. Nenhum pode ser excluído e é extremamente importante que sejam todos considerados em simultâneo.

245

### 1.1. Número de habilidades que podem ser aprendidas

As pessoas com deficiência intelectual significativa podem aprender muitas habilidades, mas sempre

menos do que as 98–99% pessoas restantes. Assim, apenas as competências mais importantes que um indivíduo pode e realmente precisa aprender a fim de desfrutar de uma qualidade de vida decente e funcionar efetivamente numa sociedade integrada, devem ser selecionadas para serem ensinadas. É completamente insustentável ensinar competências que as pessoas realmente não precisam saber, que não serão utilizadas e, portanto, serão esquecidas, que ficarão obsoletas ou inadequadas para a idade cronológica logo após serem adquiridas, ou que, não sendo generalizáveis – transferidas adequadamente, só desperdiçam recursos valiosos e limitados.

## **1.2. Capacidades de aprendizagem**

246

Se as pessoas forem solicitadas a aprender competências muito simples; ou seja, no limite inferior das suas capacidades de aprendizagem, não são desafiadas e têm baixo desempenho. Se forem solicitadas a aprender competências que são muito complexas, muito abstratas, muito simbólicas ou fora das suas capacidades de aprendizagem, não conseguem aprendê-las, ficam frustradas e apresentam baixo desempenho. O melhor é que as competências selecionadas para o ensino sejam importantes e perto do limite superior das capacidades de aprendizagem.

## **1.3. Aprendizagem observacional**

Se uma pessoa não consegue ou não aprende observando, os modelos aos quais está exposta não têm efeito sobre as ações subsequentes. No entanto, se uma pessoa pode aprender observando, os modelos aos quais ela está exposta podem ter efeitos profundos nas ações subsequentes. As pessoas que nos preocupam possuem – ou são capazes de adquirir – competências rudimentares

de aprendizagem observacional, incluindo aquelas necessárias para imitar: a capacidade de aproximar ou igualar algumas das suas ações às dos modelos. Assim, é extremamente importante que funcionem na presença dos melhores modelos possíveis em termos de comunicação, vestuário, trabalho, social e comportamento, por longos períodos. Por outro lado, é absurdo, contraproducente e inaceitável fazer com que funcionem na presença de modelos negativos.

#### **1.4. Número de oportunidades para aprendizagem e prática**

Apenas alguns podem aprender competências pela simples observação das ações de outros e das suas consequências ou depois de receber uma ou duas tentativas de ensino direto. Normalmente, a maioria precisa de muito mais oportunidades para aprender habilidades importantes dentro das suas capacidades de aprendizagem do que as restantes pessoas. Assim, se não for disponibilizado, a cada indivíduo, o número apropriado de oportunidades para aprender competências importantes na extremidade superior das suas capacidades de aprendizagem, a aquisição e a acumulação serão extremamente limitadas, se realizáveis de todo.

247

#### **1.5. Prática**

Sem prática, estas pessoas esquecem mais e demoram mais a reaprender o que foi esquecido do que todos os outros. Por isso, não devem aprender competências que não sejam mantidas com uma prática razoável. Saber que o esquecimento vai ocorrer e permitir que ele aconteça é prejudicial e irresponsável. Se ensinarmos competências que são apropriadas e úteis numa variedade de contextos e atividades, em que a sua prática pode ser

operacionalizada, o esquecimento é minimizado e as competências podem acumular-se.

## 1.6. Generalização - transferência das aprendizagens

Estas pessoas têm grandes dificuldades para generalizar/ transferir as aprendizagens para situações similares, mas um pouco diferentes. Suponha que eu tinha ensinado a sua filha a parar a cadeira de rodas elétrica em frente a uma fita adesiva no chão do ginásio da escola. Agora, gostaria de lhe pedir licença para a levar para uma rua movimentada e ver se ela pára na berma da estrada. O que você faria? Você recusaria ou exigiria que eu lhe fizesse uma avaliação, e proporcionasse um ensino apropriado ao aluno em condições reais de trânsito. Se forem usadas condições de ensino artificiais - simuladas, elas devem ser o mais próximo possível das condições reais. No entanto, mesmo que sejam utilizadas condições artificiais, o desempenho sob condições reais deve ser validado empiricamente e desenvolvido. Não podemos continuar simplesmente a confiar numa generalização - numa transferência de aprendizagens e competências, que sabemos, ou deveríamos saber, estas pessoas não conseguem fazer.

248

## 1.7. Síntese

Quanto mais capacitado intelectualmente alguém for, melhor será a misturar, agrupar, combinar, sintetizar *bits* de informação díspares e a produzir resultados únicos, úteis e lucrativos. Cientistas, artistas, líderes empresariais, inventores, autores e muitos outros são notavelmente bons a sintetizar *bits* isolados de informação. Pessoas com deficiência intelectual significativa não o são.

Sabemos como ensinar-lhes competências importantes dentro das suas capacidades de aprendizagem, mas também sabemos que raramente as sintetizarão com eficácia. Assim, os adultos com autoridade são responsáveis pela engenharia de síntese necessária, para que as pessoas desempenhem habilidades em grupos e contextos significativos.

## 2. Uma estratégia para conseguir resultados no trabalho integrado

Um "emprego" refere-se a todo o trabalho e tarefas associadas realizadas por um trabalhador sem deficiência, num local de trabalho integrado, de acordo com critérios de desempenho minimamente aceitáveis por um empregador. Trabalhadores com deficiência intelectual significativa, por definição, não conseguem realizar todas essas tarefas, mas podem concluir algumas com sucesso. Quando usamos o termo "trabalho real" referimo-nos a uma tarefa que um trabalhador sem deficiência seria pago para realizar se um trabalhador com deficiência intelectual significativa não o fizesse.

249

As tarefas que os trabalhadores com deficiência intelectual significativa podem realizar com êxito são relativamente simples. No entanto, ao concluí-las, o sucesso do negócio é melhorado, pois os colegas de trabalho sem deficiência são libertados para realizarem tarefas mais complicadas.

Apresentamos a seguir uma sequência lógica, económica e empiricamente validada, de 8 passos que tem sido usada para disponibilizar a pessoas com deficiência intelectual significativas trabalhos reais em contextos integrados quando saem das

escolas e de ambientes pós-escolares segregados ou quando deixam o confinamento em casa. O foco está no Passo n.º 3 que passa pelo desenho de estratégias empiricamente validadas não mutuamente exclusivas que foram usadas para obter o acesso a locais de trabalho integrado. Apresentamos também informações menos extensas sobre os outros 7 passos para contextualizar.

**Passo n.º 1.** Fazer um inventário abrangente de locais de trabalho integrado.

**Passo n.º 2.** Fazer um inventário abrangente das tarefas de trabalho que podem ser feitas por pessoas com deficiência.

**Passo n.º 3.** Procurar possíveis locais de trabalho integrado.

**Passo n.º 4.** Realizar uma análise das competências da pessoa para o trabalho.

**Passo n.º 5.** Estabelecer uma boa combinação entre o local de trabalho e o trabalhador.

**Passo n.º 6.** Disponibilizar ensino e avaliações em situações reais.

**Passo n.º 7.** Maximizar a supervisão natural.

**Passo n.º 8.** Organizar o apoio de longo-prazo.

### ***2.1. Passo n.º 1. Fazer um inventário abrangente de locais de trabalho integrado***

Todos os anos, aumenta o número de locais de trabalho integrado onde trabalham pessoas com deficiência intelectual significativa. Em breve, alguém irá compilar uma lista de todos esses locais. Até que uma lista extremamente informativa,

desafiadora e inspiradora seja desenvolvida e disponibilizada de forma generalizada, encorajamos as pessoas preocupadas a envolverem-se, pelo menos, nas seguintes atividades:

Primeiro, elaborar uma lista de todos os locais de trabalho integrado onde pessoas com deficiência intelectual significativa realizaram trabalho real com sucesso, e que foram reportados na literatura profissional.

Segundo, elaborar uma lista de todos os locais de trabalho integrado, que, não tendo sido reportadas na literatura profissional examinada, estão disponíveis através da internet, publicações populares, comunicações pessoais e outras fontes.

Terceiro, elaborar uma lista de todos os locais de trabalho integrado existentes na sua comunidade, em que pessoas com deficiência realizaram ou estão a realizar tarefas de trabalho real.

Quarto, combinar as três listagens elaboradas acima.

251

## ***2.2. Passo n.º 2. Fazer um inventário abrangente das tarefas de trabalho que podem ser feitas por pessoas com deficiência***

Todos os anos aumenta o número de tarefas de trabalho real que as pessoas com deficiência intelectual significativa desempenham com eficácia em contextos de trabalho integrado. Em breve, alguém elaborará uma lista de todas essas tarefas. Até que tal lista esteja desenvolvida e disponibilizada generalizadamente, os profissionais locais são encorajados a envolver-se pelo menos nas seguintes atividades:

Primeiro, elaborar uma lista de todas as tarefas de trabalho real realizadas por indivíduos com deficiência intelectual significativa em contextos

de trabalho integrado que foram reportadas na literatura profissional.

Segundo, elaborar uma lista de todas as tarefas de trabalho real que eles realizaram em contextos de trabalho integrado que, não tendo sido reportadas na literatura profissional examinada, estão disponíveis através da internet, publicações populares, comunicações pessoais e outras fontes.

Terceiro, elaborar uma lista de todas as tarefas de trabalho real que eles executaram ou estão a executar em locais de trabalho integrado localmente.

Quarto, combinar as listagens elaboradas acima.

### ***2.3. Passo n.º 3. Procurar possíveis locais de trabalho integrado***

252

Muito poucas pessoas com deficiência intelectual significativa já funcionaram com sucesso em contextos de trabalho integrado. Assim, muito poucas pessoas sem deficiência têm o conhecimento e a experiência necessários para convencer os empregadores a permitirem-lhe o acesso aos seus locais de trabalho integrado. Se uma pessoa com deficiência intelectual significativa teve acesso a um local de trabalho integrado, isso significa que uma pessoa sem deficiência intelectual utilizou uma estratégia eficaz para criação desses postos de trabalho. Como um número cada vez maior de pessoas tem oportunidades de aprender a operar com eficácia em contextos de trabalho integrado, os empregadores devem ser capazes de disponibilizar o acesso a tais contextos a um número crescente de pessoas (Perez, 2012a; Perez, 2013). Vamos destacar algumas estratégias relevantes para o processo de criação de locais de trabalho integrado.

Nenhum contexto de trabalho, por exemplo, um hospital, um hotel, um banco pode ser sobrecarregado com trabalhadores com deficiência intelectual significativa. Sobrecarregado significa ter mais de 2% da força de trabalho total num contexto de trabalho geral formada por trabalhadores com deficiência intelectual significativa. Na maioria, senão em todas as situações, quando um local de trabalho está sobrecarregado, ele ficará "queimado". Ou seja, o empregador e os colegas de trabalho sem deficiência ficarão sobrecarregados, poderão rejeitar as pessoas com deficiência e fechar-se à possibilidade de novos envolvimento no futuro.

Não mais do que duas pessoas com deficiências óbvias podem trabalhar ao mesmo tempo num contexto de trabalho próximo. A lavanderia de um hospital, o escritório de um hotel e a sala de correio de um banco podem ser tomados como exemplos. Um trabalhador com deficiência intelectual significativa deve trabalhar próximo, ao alcance do olhar, da voz ou do toque, de colegas de trabalho sem deficiência. Isto facilita uma adequada supervisão natural, o desenvolvimento de relações sociais e garante a segurança.

Por vezes, um trabalhador com deficiência formado para funcionar com eficácia num determinado local de trabalho é, em seguida, contratado pelo empregador. Nestes casos, as estratégias especificadas acima têm de continuar a ser seguidas. Ou seja, o local de formação passa a ser um local de colocação e, para não sobrecarregar o contexto, não é mais usado para fins de formação.

Em breve, alguém irá compilar uma lista de todas as estratégias usadas para garantir locais de trabalho integrado para fins de formação e colocação. Até que tal lista seja desenvolvida e disponibilizada de forma

geral, os profissionais locais são incentivados a envolverem-se, pelo menos, nas seguintes atividades:

Primeiro, elaborar uma lista de estratégias de criação de locais de trabalho integrado reportadas na literatura profissional.

Segundo, elaborar uma lista de estratégias de desenvolvimento de locais de trabalho integrado que, não estando reportadas na literatura profissional examinada, estão disponíveis através da internet, publicações populares, comunicação pessoal, etc.

Terceiro, elaborar uma lista das estratégias de criação de locais de trabalho integrado que foram ou estão a ser utilizadas na sua localidade.

Quarto, combinar as listagens elaboradas acima.

254

Um componente crítico de qualquer programa de formação em trabalho integrado ou programa de apoio direto é as pessoas envolvidas possam aprender e utilizem com eficácia uma variedade de estratégias validadas empiricamente de criação de locais de trabalho.

Infelizmente, a formação dirigida para a criação de locais de trabalho integrado raramente é uma parte significativa da formação da maioria dos cursos de Educação Especial ou da experiência pessoal nos serviços para adultos (Nietupski, Verstegen, & Martin Petty, 1995). Isto tem de mudar. Apresentamos a seguir, sete, entre muitas, das estratégias possíveis que foram usadas com eficácia para garantir locais de formação e a colocação em trabalho integrado de pessoas com deficiências intelectuais significativas. Pelo menos estas devem estar sobre a mesa daqueles que tentam encontrar e desenvolver locais de trabalho integrado. Contudo, à medida que outras surgirem, também elas devem

ser incluídas na carteira. A experiência mostra que adaptar um local para formação e colocação em trabalho integrado é relativamente fácil. Organizar as pessoas que nos preocupam para chegar até eles e ensiná-las a funcionar com eficácia no local é muito mais difícil.

**Relações pessoais - Quem é que você conhece e quem é que estas pessoas conhecem:** A principal tarefa de um promotor de locais de trabalho integrado é convencer uma pessoa com influência numa empresa ou organização a permitir que uma pessoa com deficiência intelectual significativa aceda a um contexto de trabalho para que possa aprender um trabalho real e competências associadas. Usar relacionamentos pessoais é uma forma de conseguir isso. Um contacto pessoal de Nível 1 significa um contacto direto de um promotor de locais de trabalho com alguém que ele/ela conhece e que pode conseguir acesso a um local de trabalho integrado.

255

Kay tinha uma amiga dona de uma padaria. Ela contactou a sua amiga e perguntou-lhe se poderia levar 2 pessoas com deficiência intelectual significativa para a sua padaria durante 2 meios-dias por semana para efeitos de formação profissional. Algumas das potenciais tarefas identificadas incluíram etiquetar e ensacar pão, lavar os tabuleiros do forno, varrer o chão e desmontar as caixas. Depois de negociar os pormenores relevantes como as responsabilidades, horas e dias de trabalho, quem vai providenciar realmente a formação e a potencial interferência na produtividade e na reação dos colegas de trabalho e clientes, a proprietária concordou em permitir o acesso.

Bob é pai de uma criança com autismo significativo e é sócio de um escritório de advocacia. Patrick, um promotor de locais de trabalho, tem ajudado Bob e a sua família há muitos anos. O Patrick perguntou a Bob se ele poderia levar 2 pessoas com deficiência intelectual significativa para o seu escritório de advocacia 2 meios-dias por semana para formação. Patrick reuniu-se com o gerente do escritório de advocacia e juntos eles identificaram diversas tarefas que os 2 indivíduos poderiam aprender a realizar. Recolha e trituração de material confidencial, abertura e marcação das datas na correspondência e preparação das fotocopiadoras são alguns exemplos. Depois de perceber que esse acordo poderia beneficiar o pessoal do seu escritório, permitindo que eles se concentrassem em tarefas mais complexas e de elevada prioridade, Bob concordou.

Um contacto pessoal de nível 2 significa um contacto do promotor de locais de trabalho com alguém que ele/ela conhece, solicitando que peça a um terceiro para aceitar fazer uma reunião com o promotor de locais de trabalho. Jan que foi secretária de Melinda trabalha agora numa seguradora. Melinda, que agora é promotora de locais de trabalho, pediu a Jan se poderia marcar um encontro com o diretor do departamento de recursos humanos do seu empregador. Ela concordou fazer isso e na reunião o Diretor de Recursos Humanos concordou em permitir que uma pessoa com deficiência intelectual significativa acesse à seguradora para formação.

Darin, um promotor de locais de trabalho, tinha um filho que ficou noivo de Sally que trabalhava num restaurante. Darin perguntou a Sally se ela poderia falar com a gerente do seu restaurante para saber se ela concordaria em permitir o acesso de 2

indivíduos com deficiência intelectual significativa para formação. Ela assim fez e a gerente concordou.

Pessoas com familiares com deficiência intelectual significativa conhecem pessoas que ajudaram no passado, que podem dever-lhes favores e/ou que podem estar em posições de influência. Esses familiares podem ligar o promotor de locais de trabalho com essas pessoas. Keith é pai de uma jovem com deficiência intelectual significativa e é proprietário de vários negócios de sucesso. A promotora de locais de trabalho perguntou-lhe se poderia ligá-la com alguém que ele conhecesse e que pudesse estar numa posição de influência relevante. Ele assim fez. A promotora de locais de trabalho reuniu-se com o amigo de Keith, que era dono de uma empresa de software e negociou com ele um acordo de formação profissional.

257

**Referências de empregadores:** Uma estratégia extremamente eficaz de desenvolvimento de um local de trabalho integrado é solicitar a ajuda de um empregador que esteja satisfeito com o desempenho de um trabalhador com deficiência e com os serviços de apoio extra fornecidos, e esteja disposto a solicitar o envolvimento de outros empregadores. Num desses casos, um trabalhador com deficiência intelectual significativa trabalhava numa seguradora, onde foi ensinado a preparar café, triturar papel, limpar as salas de intervalo, no meio da manhã e da tarde, digitalizar documentos e entregar correspondência interna. Estas tarefas relativamente simples eram realizadas, muitas vezes com relutância, por trabalhadores sem deficiência. Depois de ele ter sido ensinado a realizar uma série de tarefas de forma aceitável e consistente, os colegas de trabalho foram solicitados a avaliar a sua contribuição. As suas

respostas elogiosas foram levadas ao conhecimento do presidente da empresa que foi contactado para ajudar a encontrar locais de trabalho adicionais junto de empregadores que ele sabia poderem estar interessados.

Ele convocou um pequeno grupo de amigos para um almoço. Ele disse ao grupo que, para além da pessoa com deficiências estar a preencher necessidades dentro da sua empresa, a sua presença teve um impacto positivo sobre o moral das outras pessoas tendo várias comunicando-lhe que sentiam maior satisfação no trabalho como resultado direto de ter aquela pessoa nos seus locais de trabalho. O promotor do local de trabalho explicou então como funcionavam os programas de formação. Pessoas de uma gráfica, de uma seguradora e de um hotel reuniram-se com o promotor de locais de trabalho, identificaram as tarefas que poderiam ser realizadas por trabalhadores com deficiência intelectual significativa nos seus locais de negócio e negociaram os acordos de formação.

258

**Círculos de desenvolvimento de emprego:** Círculos de apoio são pequenos grupos de pessoas que concordam em se encontrar periodicamente com uma pessoa com deficiência e ajudá-la a garantir o necessário para uma qualidade de vida decente. Estes círculos resultaram em muitas realizações maravilhosas. Os círculos de desenvolvimento de emprego são um pouco diferentes no sentido de que se preocupam principalmente em usar pessoas para ajudar a garantir o acesso a locais de trabalho integrado.

Solicitou-se a um promotor de locais de trabalho que conduzisse uma sessão de formação para profissionais de Formação Profissional que trabalhavam num grande sistema escolar, e que

estavam a ter dificuldades em garantir uma formação profissional real com oportunidades de colocação. Imediatamente antes do intervalo, eles foram questionados se conheciam 5 pessoas que trabalhavam fora de suas casas como assalariados. Em caso afirmativo, eles teriam de escrever num pedaço de papel, os seus nomes, o tipo de relacionamento que tinham com eles e onde eles trabalhavam. Após o intervalo, uma senhora foi questionada sobre a sua lista. Ela relatou que a sua irmã era enfermeira num hospital local. Ela foi então questionada se poderia marcar um encontro entre ela, o promotor de trabalho integrado, a sua irmã e o diretor de recursos humanos do hospital. Ela disse que assim faria. A segunda pessoa da sua lista era a sua melhor amiga, secretária numa empresa de pastilhas elásticas. Ela concordou em pedir à amiga que marcasse um encontro entre ela, o promotor de trabalho integrado e o pessoal dos recursos humanos da empresa. Se cada pessoa na sessão pudesse entregar 5 nomes, imagine quantos locais de trabalho real poderiam ser criados.

259

Abrir a porta para uma entrevista não cria por si só um local de formação em trabalho integrado, mas se não entrarmos, nenhum lugar será criado.

Um aluno com deficiências intelectuais e físicas significativas que morava numa quinta, estava quase no último ano da escola. Os seus cuidadores procuravam um contexto de trabalho integrado pós-escolar para definir o apoio extra necessário. Durante muitos anos, a sua família frequentou uma igreja perto da sua quinta. O seu professor fez uma apresentação aos membros da congregação sobre o que ele precisaria e o que eles podiam fazer para o ajudar a ter um local de trabalho real quando saísse da escola. Alguns membros elencaram vários locais

de trabalho potenciais e concordaram em fazer os contactos necessários. Alguns concordaram em levá-lo para o seu local de trabalho durante alguns dias porque ficava no seu caminho. Alguns concordaram em ficar "de prevenção" no caso de ele precisar de sair de seu local de trabalho de um momento para o outro.

**Listas de fornecedores:** Bens e serviços são frequentemente trocados por dinheiro. Estas trocas funcionam melhor quando aqueles que fornecem os bens e serviços estão satisfeitos com o dinheiro e aqueles que entregam o dinheiro estão satisfeitos com os bens e serviços. Em quase todos os casos, quando uma entidade ganha dinheiro num relacionamento com outra, ela está interessada em manter o relacionamento e geralmente fará coisas boas para isso. Para facilitar este processo é, em geral, útil aceder à lista de fornecedores de uma determinada entidade. Uma lista de fornecedores é uma compilação de todos aqueles com quem a entidade interage financeiramente.

260

Um distrito escolar municipal estava interessado em encontrar locais integrados de formação profissional para os seus alunos com deficiência intelectual significativa, mas não sabia como fazê-lo. Foi contratado um consultor e este sugeriu que o pessoal da Educação Especial estudasse a lista de fornecedores da instituição. Eles assim fizeram e ficaram a saber a quem a instituição comprava alimentos, material de escritório, computadores, móveis e seguros. Também ficaram a saber onde a instituição depositava o seu dinheiro e quem era contratado para os principais projetos de manutenção e reparação. O pessoal da Educação Especial e o consultor reuniram-se com essas entidades que beneficiavam com o relacionamento

com a instituição escolar e indagaram se elas estariam receptivas a que o pessoal da escola levasse não mais do que 2 pessoas com deficiência para os seus locais de trabalho, 2 meios-dias por semana para um local de trabalho real e para efeitos de formação nesse trabalho. As necessidades de locais de formação de trabalho integrado foram rapidamente satisfeitas.

Um promotor de locais de trabalho deu uma palestra numa ação de formação para profissionais de escolas que trabalhavam em representação de pessoas com deficiência num hotel local. O criador de locais de trabalho teve conhecimento que a instituição de ensino realizava ações de formação para o seu pessoal nesse hotel 4 vezes por ano e que além disso, muitas escolas secundárias locais realizavam lá bailes de finalistas e festas de formatura todos os anos. O promotor de trabalho integrado e os Educadores Especializados reuniram-se com o gerente do hotel e negociaram com sucesso um acordo que permitiu a 2 alunos com deficiência intelectual significativa ter acesso ao hotel 2 meios-dias por semana para aprender a trabalhar no escritório e na lavanderia.

261

**Angariação:** Às vezes, as circunstâncias exigem que um local de trabalho integrado esteja encontrado numa área circunscrita. Perto da casa do trabalhador para reduzir o tempo e despesas com viagens, perto do local de trabalho de um familiar por motivos de partilha de transportes e perto de um hospital para acesso a serviços médicos, são algumas das possibilidades. Em algumas circunstâncias, a única, a melhor ou a mais conveniente estratégia de criação de local de trabalho integrado é a angariação ou a “chamada fria” na área de interesse. O conceito de angariação

ou “chamada fria” refere-se à possibilidade de o promotor do local de trabalho entrar num local de negócios sem contacto prévio, localizar a pessoa responsável e comunicar-lhe o interesse em negociar a entrada de uma pessoa com deficiência intelectual significativa a fim de aprender um trabalho real e as respetivas competências.

Mark, um promotor de locais de trabalho, tinha um amigo que herdou um negócio de excedentes militares. Mark pediu ao seu amigo que marcasse um encontro com ele, um professor e o gerente da empresa, e apoiasse a possibilidade de usar essa empresa como local de formação. O amigo assim fez. José, um professor de Educação Especial, veio da sua escola para a reunião. O promotor de trabalho integrado veio de outro local. Foi feita uma proposta ao gestor, os pormenores foram negociados e a formação foi agendada.

262

À saída, o professor comentou que tinha passado por um Whole Foods Market no caminho para a empresa de excedentes militares e que gostaria muito de desenvolver aí um local de formação. O promotor de trabalho integrado disse: “Vamos conversar com eles.” O professor disse “Não. Vou escrever-lhes uma carta.” O criador do local de trabalho insistiu “Não. Vamos lá conversar com eles.” O professor disse “Não. Vou ligar-lhes para uma reunião.” O criador do local de trabalho retorquiu de novo “Não. Vamos já conversar com eles.” O professor ficou angustiado e disse que eles não podiam simplesmente entrar no supermercado sem aviso prévio. O promotor de trabalho integrado disse que sim, que podiam e assim fizeram. A gerente de serviço foi localizada e foi-lhe feita uma proposta. Depois de fazer várias perguntas relevantes, ela referiu que era necessário garantir a aprovação dos

seus superiores ao nível corporativo. O promotor de trabalho integrado forneceu informações por escrito, incluindo uma lista de tarefas que os alunos em questão poderiam aprender e executar: recuperação dos carrinhos, reposição de stock, etiquetagem de itens na charcutaria, desmontagem de caixas e recolha de loiça das mesas na cafetaria foram algumas das tarefas identificadas.

Depois de algumas semanas, foi agendada uma segunda reunião com o diretor geral e o gestor de área. A aprovação foi dada e a formação iniciada. Dois alunos foram ensinados a funcionar de acordo com os padrões minimamente aceitáveis do supermercado durante o semestre da primavera, e depois foram contratados com um salário mínimo durante o verão. Escrever uma carta ou telefonar para agendar um compromisso poderia ter sido eficaz, mas, neste caso, a angariação foi provavelmente a estratégia mais poderosa.

263

Alguns profissionais não se importam de angariar, são bons nisso e criam locais de trabalho muito pretendidos com esse método. No entanto, a maioria simplesmente não quer fazê-lo, não o fará ou não é eficaz nisso. Infelizmente, a grande maioria dos profissionais de serviços humanos fica intimidada com a angariação, que é a menos preferida das 7 estratégias de desenvolvimento de locais de trabalho integrados.

**Compromissos corporativos e responsabilidade social:** Muitas empresas têm políticas de ação afirmativas destinadas a promover a contratação de pessoas com deficiência. Os Hotéis Marriott, Restaurantes Pizza Hut, Universal Studios, Wal-Mart, Walgreens e Lowes são alguns exemplos (Nicholas, Krepcio, & Kauder, 2011; Weiner e Zivolich, 1998; Zivolitch & Weiner, 1997). Embora

muitas empresas tenham políticas de ação afirmativa, por vários motivos não têm pessoas com deficiência a trabalhar em todas as suas instalações. Alguns promotores de locais de trabalho integrados realizam pesquisas abrangentes destinadas a localizar todas as empresas nas suas áreas que possuem esses programas. Um dos objetivos principais é ajudar as empresas a atingirem os seus objetivos, levando pessoas com deficiência para as suas instalações e fornecendo a formação necessária para que eles sejam eficazes.

Em 1978, os Restaurantes Rocky Rococo Pan Style Pizza contrataram um indivíduo com deficiência intelectual significativa no seu primeiro local de negócio. Desde então, a empresa abriu 5 novos restaurantes na área de Madison, Wisconsin. A experiência positiva que a empresa teve com o indivíduo inicial gerou e manteve o compromisso de continuarem a contratar em todos os seus restaurantes. Em 2013, o contratado original completou 35 anos de empresa.

**Quid Pro Quo:** Pense em quantas pessoas por ano entram em contacto consigo e tentam separá-lo do seu dinheiro, que lhe pedem que ofereça o seu tempo ou experiência, etc. Quid Pro Quo significa que a Pessoa A fará algo pela Pessoa B se a Pessoa B fizer algo pela pessoa A. As transações interpessoais não funcionam, não podem e não devem funcionar desta maneira. No entanto, milhões de transações são assim e não há razão para que as pessoas com deficiência intelectual significativa não possam ser beneficiárias.

Por exemplo, uma mediadora imobiliária entra em contacto consigo e solicita que lhes dê a oportunidade de vender a sua casa por uma comissão. Você concorda em contratar essa

mediadora, mas apenas se ela permitir que um indivíduo com deficiência intelectual significativa tenha a oportunidade de ir ao escritório deles para aprender competências administrativas. Uma vendedora de seguros entra em contacto consigo e tenta-lhe vender seguros de vida, do carro, da casa e um seguro com coberturas adicionais. Você até precisa e aceita os 4 seguros. Concorde em continuar a conversar se ela aceitar que 2 pessoas com deficiência tenham a oportunidade de ir ao seu escritório para aprender habilidades de trabalho real. Imagine como seria fácil o desenvolvimento de empregos se todas as entidades que beneficiaram dos intercâmbios económicos com profissionais que trabalham em nome de pessoas com deficiência, com os seus familiares, amigos e defensores, abrissem as suas portas às pessoas com deficiência para fins de formação e colocação profissional.

265

**Primeira regra dos contextos:** Considere todos os contextos que empregam pessoas de forma legal. Depois, adote a regra de que às pessoas com deficiências devem ser proporcionadas oportunidades de trabalhar nos mesmos contextos em que as pessoas sem deficiências trabalham. Uma forma de operacionalizar a "Primeira Regra dos Contextos" é consultar as Páginas Amarelas e Governamentais das listas telefónicas. Normalmente, estes diretórios organizam os tipos de bens e serviços por ordem alfabética. Assim, a tarefa do promotor de locais de trabalho é desenvolver locais de trabalho integrado em empresas listadas em cada letra do alfabeto. Comece com a letra A, selecione um negócio e estabeleça contacto com ele usando uma ou mais das estratégias descritas acima ou qualquer outra que possa ser eficaz. Se for bem-sucedido, comemore e siga para a letra B, etc.

Se pertencer a um círculo de desenvolvimento de emprego, atribua a cada um dos membros individuais letras específicas e cada um deles deve utilizar as estratégias com as quais se sinta mais confortável. Assim, por exemplo, um indivíduo no círculo recebe a letra H, outro recebe a letra B e outro, a letra P. O indivíduo a quem foi atribuída a letra H desenvolveu um relacionamento bem-sucedido com 1 entre 5 hospitais. Com o relacionamento a correr bem, usou as informações importantes sobre o acordo bem-sucedido no contacto com um segundo hospital, etc., até que conseguiu estabelecer relacionamento com 3 hospitais. A pessoa que recebeu a letra B desenvolveu um relacionamento de sucesso com um banco. Com o relacionamento a correr bem, usou as informações com um segundo banco, etc., até que o relacionamento foi estabelecido com 3 bancos. A pessoa que recebeu a letra P desenvolveu um relacionamento bem-sucedido com uma pizaria. Com o relacionamento a correr bem, apresentou o caso a uma segunda pizaria, etc., até que estabeleceu relacionamento com 4 pizarias. O ideal é que os promotores de locais de trabalho integrado em cada comunidade desenvolvam e melhorem constantemente as suas próprias "Páginas Amarelas".

No Passo n.º 3, descrevemos 7 das muitas estratégias possíveis, não mutuamente exclusivas e generalizáveis, que resultaram em situações em que os empregadores abriram as suas portas para oferecer oportunidades de trabalho integrado a pessoas com deficiência intelectual significativa. Insistimos que bater às portas dos empregadores é necessário e relativamente fácil, mas não é esse o resultado com mais interesse. O resultado que se pretende é assegurar o bom funcionamento

posterior. Apresentamos os passos n.ºs 4 a 8 para ajudar na concretização desse resultado final desejado, relativamente aos quais existe evidência credível mais do que suficiente para atestar a sua validade.

#### ***2.4. Passo n.º 4. Realizar uma análise das competências da pessoa para o trabalho***

Alguns empregadores permitirão que uma pessoa com deficiência intelectual significativa aceda aos locais de trabalho integrado pelos quais são responsáveis, por razões humanitárias - altruístas. Um ente querido tem deficiência e ele deseja "retribuir" e "É a coisa certa a fazer!", são alguns exemplos. A grande maioria não está tão convencida. Estão preocupados com as consequências que isso pode ter no funcionamento dos seus negócios.

267

Em cada comunidade, um grande número de locais de trabalho integrado de longa duração tem de ser, continuamente, criado. Para isso, é importante que os trabalhadores com deficiência intelectual significativa contribuam para o sucesso das empresas. Na verdade, se um empregador não entender e não vivenciar, diretamente, como uma determinada pessoa com deficiência pode realizar com sucesso um trabalho real no seu local de trabalho sem interferir na produtividade e/ou prazer dos seus colegas de trabalho sem deficiência, ganhar, manter e melhorar o acesso a essas pessoas será substancialmente dificultado ou mesmo negado.

Uma análise das competências de trabalho implica a definição de qual o trabalho que está a ser realizado, de quem o está a fazer, de quanto está a ser pago e se um potencial trabalhador com deficiência intelectual significativa pode aprender a fazer

componentes significativos desse trabalho de acordo com padrões, minimamente, aceitáveis de um dado empregador, com um dispêndio razoável de recursos escassos e valiosos de forma a contribuir para o sucesso do negócio.

Se um trabalhador com deficiência puder fazer isso, as chances de um relacionamento de longo prazo e mutuamente benéfico são boas. De contrário, o sucesso a longo prazo é duvidoso. A sequência descrita a seguir foi útil neste processo de análise das competências de trabalho do “lado da procura” (Luecking, 2011; Martin Luecking & Luecking, 2006):

Em primeiro lugar, definir todas as tarefas do trabalho realizadas por um trabalhador ou trabalhadores sem deficiência num período relevante: manhã, dia, semana.

Em segundo lugar, organizar as tarefas de trabalho em termos hierárquicos, partindo das mais complexas para as menos complexas.

Terceiro, avaliar se o trabalhador com deficiência intelectual significativa é ou não capaz física, intelectualmente e sob outros aspetos, de aprender a realizar com sucesso pelo menos 2 das tarefas de trabalho realizadas por um trabalhador ou trabalhadores sem deficiência de acordo com padrões minimamente aceitáveis do empregador.

Quarto, fazer uma avaliação sobre se existe um retorno razoável em relação aos recursos que terão de ser gastos para ensinar o trabalhador a executar essas tarefas.

Quinto, apresentar ao empregador uma proposta de formação para o trabalho. Essas propostas são extremamente importantes porque, na maioria dos casos, apresentam evidências claras de que o sucesso do negócio pode ser melhorado através das contribuições de um trabalhador com

deficiência intelectual significativa. Elas devem incluir, entre outros aspectos, os dias, horas e períodos em que o trabalhador funcionará no contexto de trabalho, as atividades e competência que estarão sob formação, os padrões de desempenho minimamente aceitáveis para o empregador, a observação direta, estratégias de avaliação por vídeo e entrevista que serão utilizadas, o delineamento do problema e os procedimentos de resolução que serão operacionalizados, adaptações e modificações que provavelmente serão necessárias e as relações entre a produção de trabalho real e o pagamento.

Dawn, uma professora do ensino secundário, estudou as responsabilidades e as tarefas do trabalho de 7 trabalhadores sem deficiência que trabalhavam na clínica de ambulatório de um hospital. Em seguida, classificou essas tarefas da mais complexa para a menos complexa. Depois, avaliou a possibilidade de um aluno com deficiência intelectual significativa, do qual ela era responsável, ser capaz de aprender a realizar pelo menos 2 das tarefas desempenhadas por cada um desses 7 trabalhadores. Levar amostras de urina para o laboratório de análise, levar radiografias de e para o departamento de radiologia, devolver utensílios usados ao refeitório, limpar e aspirar a área comum da clínica, são alguns exemplos. Ela negociou então um acordo de formação com os administradores do hospital e ensinou o aluno a realizar as tarefas de trabalho real de acordo com os padrões minimamente aceitáveis pela pessoa responsável pela clínica, a enfermeira-chefe. Ele aprendeu, enquanto estudante, este e muitos outros trabalhos e competências relacionadas. À saída da escola foi contratado pelo hospital e lá continua a trabalhar há mais de 20 anos.

Bea, uma promotora de locais de trabalho, estudou as responsabilidades das tarefas do pessoal do escritório, do laboratório de tecnologia e do laboratório fotográfico no Laboratório Criminal do Estado de Wisconsin. Ela foi capaz de identificar várias tarefas que poderiam estar dentro das capacidades de aprendizagem de Jo, uma pessoa com deficiência intelectual significativa que ela estava a apoiar. Isto incluía fotocopiar artigos, entregar correspondência, preparação de pipetas, esterilização de óculos de segurança do laboratório e colagem de fotos das cenas de crime. Depois de negociar um acordo de formação, o administrador concordou em contratar Jo por 20 horas semanais e em 2011, ela celebrou o seu 20.º aniversário a trabalhar lá.

270

### ***2.5. Passo n.º 5. Estabelecer uma boa combinação entre o local de trabalho e o trabalhador***

Quanto mais conhecer sobre um trabalhador e sobre os requisitos de desempenho minimamente aceitáveis de um local de trabalho integrado, melhores serão as hipóteses de fazer uma combinação bem-sucedida. Quanto menos conhecer sobre um trabalhador e sobre os requisitos de desempenho minimamente aceitáveis de um local de trabalho integrado, mais reduzidas serão as possibilidades de fazer uma combinação bem-sucedida. A combinação é mais bem-sucedida quando o promotor do local de trabalho tem já em mente um trabalhador específico com deficiência intelectual significativa. A correspondência é mais problemática quando o promotor do local de trabalho sabe muito pouco sobre o trabalhador que pode ser levado para um local de trabalho específico para formação.

Uma boa combinação é fundamental porque requer uma menor quantidade de recursos e gera um menor número de resultados negativos. Uma combinação errada deve ser evitada porque consome recursos valiosos e as relações com os empregadores tornam-se tensas e muitas vezes terminam (Luecking, 2011). Alguns dos muitos fatores que devem ser considerados ao combinar um trabalhador com um local de trabalho integrado são os seguintes:

Os requisitos de desempenho exigidos aos trabalhadores do local de trabalho e a capacidade de resposta típica do trabalhador;

As preferências do trabalhador em relação ao funcionamento no local de trabalho e ao desempenho das tarefas do trabalho;

Os prováveis limites de tolerância do local de trabalho em relação aos comportamentos problemáticos do trabalhador;

A segurança;

O clima social e as oportunidades disponíveis no local de trabalho comparadas com aquelas de que o trabalhador necessita.

271

## ***2.6. Passo nº 6. Disponibilizar ensino e avaliações em situações reais.***

O objetivo de fazer com que as pessoas com deficiência intelectual significativa funcionem de forma eficaz em locais de trabalho integrado e outros relacionados, à saída da escola, depois de deixar as oficinas protegidas ou depois de deixar um confinamento em casa de longo prazo, não pode ser conseguido nem mesmo tentado sem uma avaliação e uma formação real longitudinal e abrangente (Brown, 2005; Brown, Nisbet, et al., 1983). Uma

avaliação e formação no contexto real são práticas que exigem que uma pessoa funcione num contexto real e, em seguida, valide empiricamente a natureza do seu repertório de habilidades à medida que se compromete em atividades reais nesse contexto. Depois, é desenvolvida a verificação empírica do desempenho aceitável em contextos e atividades reais (Brown, In Press; Wehman et al., 2011).

Considere uma pessoa que não recebeu avaliação e formação em contextos reais de longo prazo durante a sua carreira escolar e uma pessoa que foi confinada a uma oficina protegida segregada ou em sua casa por muitos anos. Será que, mesmo assim, a formação e a avaliação reais podem ainda ser usadas para os ensinar a funcionar de maneira eficaz no trabalho integrado e em contextos relacionados? Sim, mas será mais difícil e caro. Isso força-nos a fazer as seguintes perguntas: "Porque toleramos que indivíduos com deficiência intelectual significativa não recebam avaliações e formações em contextos reais durante as suas carreiras escolares? Porque negamos a milhares de pessoas com deficiência o acesso a avaliações e formações em contextos reais, confinando-as em oficinas e casas segregadas?"

272

### ***2.7. Passo nº 7. Maximizar a supervisão natural.***

Supervisão natural significa proporcionar a mesma assistência a um trabalhador com deficiência intelectual significativa do que aquela que seria prestada se ele não tivesse deficiência. Supervisão artificial significa proporcionar a um trabalhador com deficiência intelectual significativa uma assistência que não seria prestada se ele não fosse uma pessoa com deficiência.

Se um trabalhador sem deficiência prestar assistência a um trabalhador com deficiência e isso pode interferir com a sua produtividade ou com a sua satisfação com o local de trabalho e o empregador não considerar isso aceitável e, eventualmente, a relação de assistência será terminada. Na maioria dos casos, a supervisão artificial terá de ser fornecida por indivíduos sem deficiência que são pagos para isso. Já colocar um trabalhador com deficiência intelectual significativa num local de trabalho integrado sem supervisão artificial individualmente significativa, e sem outros suportes extras, é "despejar" (dumping) o que consideramos profissionalmente irresponsável, mesmo antiético, e deve ser evitado.

No início do funcionamento em novos contextos e atividades, deve ser disponibilizada supervisão artificial e outros apoios extras a todos os trabalhadores com deficiência intelectual significativa. A supervisão artificial só pode ser removida quando o desempenho for aceitável sem ela.

273

A supervisão artificial deve ser apenas a realmente necessária e deve ser disponibilizada e da forma mais económica e natural possível. Aquilo que não é realmente necessário deve ser deixado para outras pessoas. Na maioria dos casos, um trabalhador precisará de algum tipo de supervisão artificial indefinidamente.

### **2.8. Passo nº 8. Organizar o apoio de longo-prazo.**

O pessoal da escola responsável pelos alunos com deficiência no processo de transição são os "remetentes" (*senders*). As pessoas que trabalham no pós-escolar e que fornecerão os serviços de apoio são os "recetores" (*receivers*). Leis, regras,

regulamentos e códigos administrativos federais e muitas vezes estaduais exigem que os indivíduos com deficiência tenham planos individualizados de transição da escola para a situação pós-escolar.

Quando um aluno com deficiência intelectual significativa entra no ensino secundário, deve ser elaborado e implementado um plano individualizado de transição da escola para o pós-escola. Este plano de transição inicial deve incluir uma data planeada de saída da escola, um plano preliminar sobre onde o aluno provavelmente trabalhará e o suporte extra de que ele/ela precisará para funcionar de maneira eficaz. À medida que a data de saída da escola se aproxima, torna-se cada vez mais importante que os "remetentes", os "recetores", o aluno e os familiares se reúnam com frequência para delinear e organizar em concreto os apoios extra que serão necessários. Alguns desses apoios extra podem ser implementados e, em seguida, atenuados ou removidos. Alguns serão necessários indefinidamente. Outros serão necessários em alguns pontos da carreira, mas não noutros. Estes procedimentos também são cruciais no processo de permitir que as pessoas com deficiências significativas saiam com sucesso das oficinas segregadas ou do confinamento em casa.

274

## Resumo e conclusões

Todos os anos cresce o número de pessoas com deficiência intelectual significativa que sai da escola e cresce a sua esperança de vida relativamente aos seus predecessores. Como elas não podem sobreviver sem assistência extra, serão as pessoas sem deficiência a determinar a qualidade básica das suas vidas (Brown & Knollman, 2011). Devemos

segregá-los ao longo da sua vida pós-escolar? Não. Devemos permitir ou exigir que permaneçam em suas casas? Não. Devemos mandá-los para instituições aos 22 anos (Perez, 2012a)? Não. Devemos providenciar para que vivam, trabalhem e se divirtam numa sociedade integrada? Sim.

A cada ano que passa são disponibilizados melhores serviços escolares preparatórios, mais e mais pessoas estão a trabalhar em contextos de trabalho integrado com um custo razoável, as leis existentes, códigos administrativos e regulamentos que exigem e apoiam a integração estão finalmente a ser interpretados, implementados e aplicados, e as leis, políticas e práticas que reconhecem e apoiam a importância e dignidade do trabalho integrado estão a emergir.

275

O trabalho integrado não pode acontecer a menos que as pessoas sem deficiência intelectual convençam milhares de líderes empresariais a abrir as suas portas e a permitir o acesso a contextos de trabalho real e à respetiva formação. Apresentámos algumas das estratégias que foram utilizadas pelos autores e pelos seus colegas para fazer isso. Muitas outras foram usadas de forma eficaz e muitas outras, e suas combinações, são viáveis e serão acumuladas e disponibilizadas ao longo do tempo. Quanto mais estratégias puderem ser usadas para convencer as empresas a permitir o acesso, melhor será para as pessoas com deficiência, para os seus familiares, para os contribuintes, colegas de trabalho e proprietários das empresas.

Não se pode mais alegar que as pessoas com deficiência intelectual significativa não podem funcionar de maneira eficaz no mundo do trabalho real. Já não se pode afirmar que as empresas não lhes permitirão o acesso ao mundo do trabalho

integrado. Infelizmente, ainda pode ser alegado que muitos profissionais de serviço escolar e serviços profissionais de apoio a adultos não sabem ou não querem preparar-se para organizar, manter e melhorar os resultados do trabalho integrado.

Espera-se que pelo menos as estratégias apresentadas aqui possam ser usadas por profissionais de Educação Especial e serviços relacionados, fornecedores de serviços para adultos e outros, para fazer com que indivíduos com deficiência intelectual significativa exerçam o seu direito de contribuir para a produtividade e prosperidade do seu país.

## Referências Bibliográficas

Brown, L. (2005). Lou Brown Unplugged: A lifetime of experiences advocating for individuals with disabilities, their family members and the professionals who serve them. Three Video Discs

- Integrated Education (79 min) Instructional Practices (64 min) Vocational Preparation (110 min). [www.forumoneducation.org](http://www.forumoneducation.org) ou (812)855-5090.

Brown, L. (In Press). Educational standards for students with significant intellectual disabilities. TASH Connections.

Brown, L. & Knollman, G. (2011, Spring). Social justice and individuals with significant intellectual disabilities. TASH Connections, 37(2-3), 7-12.

Brown, L., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Shiraga, B., York, J., & Loomis, R. (1983). The critical need for nonschool instruction in educational programs for severely handicapped students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 8, 71-77.

Brown, L., Pumpian, I., Baumgart, D., Vandeventer, P., Ford, A., Nisbet, J., Schroeder, J., & Gruenewald, L. (1981). Longitudinal transition plans in programs for severely handicapped students. *Exceptional Children*, 47(8), 624-631.

277

Brown, L., Shiraga, B., & Kessler, K. (2006). The quest for ordinary lives: The integrated vocational functioning of 50 workers with significant disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 93-121.

Brown, L., Rogan, P., Shiraga, B., Zanella Albright, K., Kessler, K., Bryson, F.,... Loomis, R. (1987). A vocational follow up evaluation of the 1984-1986 Madison metropolitan school district graduates with severe intellectual disabilities. A Research Monograph of the Association for Persons with Severe Handicaps, 2(2).

Brown, L., Udvari Solner, A., Frattura Kampschroer, E., Schwarz, P., Courchane, G., Vandeventer, P. & Jorgensen, J. (1991). A strategy for evaluating the vocational milieu of a worker with severe intellectual disabilities - Version IV. A Monograph of the Association for Persons with Severe Handicaps, 4(1).

Certo, N. J., Luecking, R. G., Murphy, S., Brown, L., Courey, S., & Mautz, D. (2009). Seamless transition and long-term support for individuals with severe intellectual disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), 85-95.

Florida Blue Ribbon Task Force on Inclusive Community Living, Transition and Employment of Persons with Developmental Disabilities Final Report. (2004). Florida agency for persons with disabilities. Descarregado em [www.apd.myflorida.com](http://www.apd.myflorida.com)

Harris, L., & Associates, Inc. (2000). *The N.O.D./Harris Survey of Americans with Disabilities*. New York.

Luecking, R. (2011). Connecting employers to people who have intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 261-273.

Martin Luecking, D., & Luecking, R. (2006). A descriptive study of customizing the employment process for job seekers with significant disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 37, 14-21.

Migliore, A., & Butterworth, J. (2008). Trends in outcomes of the vocational rehabilitation program for adults with developmental disabilities: 1995-2005. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52, 35-44.

National Organization on Disability (2010). *Kessler Foundation/NOD 2010 survey of employment of Americans with disabilities*. Descarregado em [www.2010disabilitysurvey.org](http://www.2010disabilitysurvey.org)

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. (2011). *The post high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 Years after high school. A report from the National Longitudinal Transition Study – 2*. Menlo Park, CA: SRI International.

278

Nicholas, R., Krepcio, K., & Kauder, R. (2011). *Ready and able: Addressing labor market needs and building productive careers for people with disabilities through collaborative approaches*. New Brunswick: Rutgers University, National Technical Assistance and Research Center.

Nietupski, J., Versteegen, D., & Martin Petty, D. (1995). *The job development handbook*. University of Tennessee. Distributed by Training Resource Network, Inc., PO Box 439, St Augustine, FL 32085 – 0439.

Perez, T. (2012a). *United States' investigation of the state of Florida's service system for children with disabilities who have medically complex conditions. A report to Pamela Bondi, Attorney General for the state of Florida, from Thomas Perez, Assistant Attorney General, Civil Rights Division*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.

Perez, T. (2012b). *United States' investigation of employment and vocational services for persons with intellectual and developmental disabilities in Oregon pursuant to the Americans with Disabilities Act. A Report to John Kruger, Attorney General for the State of Oregon, from Thomas Perez, Assistant Attorney General, Civil Rights Division*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.

Perez, T. (2013). *A report of the ADA Title II investigation of the city of Providence regarding the Harold A. Birch vocational program at Mount Peasant high school. An Interim Settlement Agreement Between the US Department of Justice, Civil Rights Division and the State of Rhode Island and City of Providence. Case No. CA13- 442L*.

Price, R. (2012, April 3). *Workshops still get most federal funds for disabled*. *The Columbus Dispatch*.

Simon, S. (2012, January). Focus on the finish. A report on Illinois community colleges to Governor Pat Quinn and the Illinois General Assembly. Descarregado em <http://www2.illinois.gov/ltgov/documents/cc%20report%20for%20web.pdf>

Siperstein, G., Parker, R., & Drascher, M. (2013). National snapshot of adults with intellectual disabilities in the labor force. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39(3).

The President's Committee for People with Intellectual Disabilities (PCID). (2004). *A charge we have to keep: A road map to personal and economic freedom for persons with intellectual disabilities in the 21st century*. Washington, DC.

U.S. Senate, Committee on Health, Education, Labor and Pensions (2012). *For profit higher education: The failure to safeguard the federal investment and ensure student success*. Descarregado em: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CPRT-112SPRT74953/html/CPRT-112SPRT74953.htm>

Vandeventer, P., Yelinek, N., Brown, L., Schroeder, J., Loomis, R., & Gruenewald, L. (1981). A follow up examination of severely handicapped graduates of the Madison metropolitan school district from 1971-1978. In L. Brown, D. Baumgart, I. Pumpian, J. Nisbet, A. Ford, A. Donnellan, M. Sweet, R. Loomis, & J. Schroeder (Eds), *Educational Programs for Severely Handicapped Students, Vol XI*. Madison: The University of Wisconsin and the Madison Metropolitan School District.

279

Wehman, P. (2011). *Essentials of transition planning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Wehman, P. (2006). Integrated employment: If not now, when? If not us, who? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 122-126.

Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Kregel, J., Brooke, V., Molinelli, A., Thiss, W. (2013). Competitive employment for youth with autism spectrum disorders: Early results from a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance Online Publication. doi: 10.1007/s10803-013-1892-x

Weiner, J. S., & Zivolich, S. M. (1998). Universal access: A Natural Support Corporate Initiative at Universal Studios Hollywood. An entertainment corporation's initiative to employ people with disabilities in a union environment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 10(1), 5-14.

Zivolich, S. M., & Weiner, J. S. (1997). A national corporate employment initiative for persons with severe disabilities: A ten-year perspective. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 8(1), 75-87.



JUSTIÇA SOCIAL E PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SIGNIFICATIVA



## Justiça Social e Pessoas com Deficiência Intelectual Significativa

Lou Brown, Professor Emeritus  
*University of Wisconsin*

*10 de junho de 2016*

Antes de os seres humanos conseguirem falar, desenhar ou escrever, já tinham regras, fatores e propensões que orientavam as suas ações e suas consequências, que de algum modo definiam a justiça e a sua aplicação. Os genes e outros fenómenos biológicos foram provavelmente a maior influência nessas ações. À medida que os grupos evoluíam e se moviam pelo planeta, o mesmo aconteceu com as teorias, hipóteses, sugestões e normas relacionadas com a natureza e os parâmetros da justiça.

283

Durante milhares de anos foram os mais fortes, os mais inteligentes e os mais poderosos a definir a justiça. Umhas vezes estes eram magnânimos, e outras mesquinhos e brutais. Em algumas culturas, a justiça era realizada cortando um braço como sanção pelo roubo de um cobertor. Noutras, a justiça estava em ganhar a guerra e depois forçar os conquistados à escravidão. Com o tempo, as culturas tornaram-se mais complexas e organizaram-se melhor, com estruturas governamentais mais funcionais. As construções locais de justiça foram sendo aplicadas ao comércio, escolas, direito, reuniões públicas e militares. De igual forma, a justiça alargou-se a um maior número de pessoas com características cada vez mais diferenciadas. Além disso, em muitos lugares, os componentes da

justiça reservados aos homens foram estendidos às mulheres e aos cidadãos de outras raças e orientações sexuais.

### **Justiça Social Compassiva, Humana e Solidária**

Não podemos escolher quando, como ou com o quê aparecemos no mundo. Acidentes da natureza, circunstâncias sociais e económicas e muitos outros fatores que não podemos controlar – ou pelos quais não somos responsáveis – podem limitar as nossas opções e colocar um grande fardo sobre as nossas famílias, os nossos concidadãos e sobre nós próprios. Nesses casos precisamos da ajuda de outras pessoas que estejam em melhor situação.

A aplicação de princípios de igualdade e de solidariedade levou ao desenvolvimento, em muitos países, de uma ampla gama de serviços sociais suportados pelos contribuintes. Apoios no desemprego e seguros de saúde, benefícios de segurança social, serviços de reabilitação vocacional, e educação pública universal são alguns exemplos. Concordamos com aqueles que se referem à justiça como uma virtude intransigentemente interligada com a distribuição equitativa e justa das oportunidades, e de outros recursos entre os membros de uma comunidade (Rawls, 1999). Central, para estas e muitas outras construções igualitárias, é a noção de que todos temos capacidades que devem ser honradas com oportunidades razoáveis para as concretizar (Nussbaum, 2006; Terzi, 2008; Walker, 2006).

“Justiça social” é uma construção extremamente sedutora e robusta para muitas pessoas que atuam a partir de perspetivas diversas. Muitos sentem-se bem quando defendem oportunidades, justiça, liberdade individual, dignidade, valor e recursos

partilhados. Infelizmente, outros defendem o que consideramos ser a injustiça social. Afirmam que não é a sua responsabilidade pagar por serviços caros para outros; que os indivíduos são pessoalmente responsáveis pelo seu estatuto e bem-estar; que a distribuição desigual de recursos é natural e aceitável; que cuidar dos outros é um ato voluntário e discricionário; que o papel do governo na vida das pessoas deve ser minimizado, e que é extremamente importante que sejam tributados o menos possível. Para as pessoas que não se podem defender a si mesmas ou que não têm voz nem meios para sobreviver, ou viver vidas decentes sem o apoio financeiro e outros apoios daqueles que são mais dotados, há quem responda "Duro. Não é problema meu. Que assim seja. A vida não é justa."

A nossa construção de "justiça social" é compassiva, humana e solidária por natureza. Na verdade, qualquer construção credível de justiça social deve reconhecer claramente a humanidade das pessoas que podem não ser capazes de a garantir por si próprias, e que todos devem ter pelo menos o mínimo necessário para sobreviver e prosperar. Estes mínimos incluem, entre outros aspetos, comida, abrigo, cuidados médicos, educação, privacidade, oportunidades para realizar escolhas significativas e os meios para trabalhar e viajar na comunidade. Sem estes e outros mínimos associados, não podem ser vividas vidas decentes ou socialmente justas. Se todos nós tivermos acesso ao mínimo, então os talentos, competências, escolhas individuais e outros fatores determinarão como os frutos adicionais da sociedade são distribuídos. Para nós, uma distribuição equitativa de recursos não significa uma distribuição igual.

285

Adoramos ouvir falar de pessoas que assumiram riscos, realizaram muito e obtiveram recompensas conquistadas com muito esforço. Nós encorajamo-las a desfrutar dos seus sucessos e saudamo-las pelo que fizeram. No entanto, sentimos que aqueles de nós que têm mais do que os mínimos, têm a responsabilidade de reservar uma parte das suas recompensas para ajudar outros que também merecem uma vida decente. Podemos ter os nossos barcos, apartamentos de férias, joias, garagens cheias de carros, bons vinhos e muitas outras “coisas” que podemos pagar, mas não devemos negar o mínimo básico a outras pessoas que não podem concretizar tais opções. Em suma, tudo o que pedimos é que aqueles com meios ajudem os outros a viver vidas comuns básicas, significativas, produtivas e cheias de propósito.

286

### **Pessoas com deficiência intelectual significativa**

Para os fins aqui descritos, “deficiência” significa não ser capaz de fazer algo. Se uma pessoa pode fazer tudo o que todos os outros podem, então não é uma pessoa com deficiência. Deficiências de todos os tipos são partes reais e importantes da experiência humana. Em última análise, todas as famílias e indivíduos são diretamente afetados pela realidade penetrante de alguma forma de deficiência.

Há vinte e cinco anos atrás, num ensaio intitulado “Antes e agora” (“Then and Now”), Brown (1986) abordou várias questões importantes relacionadas com as vidas de um por cento dos nossos concidadãos com funcionamento intelectual mais baixo, consideradas aqui como a nossa principal preocupação. Um dos problemas era a necessidade crítica de enfatizar a “personalidade” destas pessoas. Porquê? Porque, naquela época, a maioria reivindicou licença para se referir a elas e tratá-las

como síndromes, objetos, vegetais, menos do que humanos e doentes que não tinham os mesmos direitos e proteções concedidos aos que eram mais capazes intelectualmente. Estas pessoas foram segregadas, esterilizadas, viram-lhes negado o tratamento médico, levaram choques elétricos, foram levadas para longe das famílias e entes queridos, isoladas em ambientes segregados, restringidas, ficaram sem acesso à escola pública e foram tratadas de maneiras que consideramos "socialmente injustas". Não poderíamos mais tolerar que um grupo que reivindica de forma cada vez mais exigente por vidas "socialmente justas", em simultâneo aceite o tratamento injusto de outros. A sua humanidade ou capacidades não poderiam continuar a ser negadas, minimizadas ou ignoradas. Esperava-se que, ao enfatizar e exigir o reconhecimento da sua "personalidade", as construções e expectativas humanas, valores, objetivos, pressões e oportunidades evoluíssem para proteções normalizadas e vidas decentes em comunidades integradas.

287

Desde 1986, houve grandes progressos - quase todas as crianças com deficiência, em idade escolar, nos Estados Unidos beneficiam agora de serviços educacionais, bem como outros serviços pagos pelos contribuintes (Agran, Alper & Wehmeyer, 2002). Cada ano que passa, mais e mais pessoas executam um trabalho integrado no mundo real (Brown, Shiraga e Kessler, 2006). O número de pessoas que vive em "instituições" públicas e privadas foi reduzido de mais de 350.000 para menos de 40.000 (Rizzolo, Hemp, Braddock, & Pomeranz-Essley, 2004; Coucouvanis, Prouty, Bruininks, & Lakin, 2006). Um número pequeno, mas crescente, de pessoas está a morar em apartamentos com, no máximo, mais uma pessoa com deficiência e com

apoio extra personalizado ("apoio extra" refere-se àquilo de que um indivíduo com deficiência necessita para sobreviver e prosperar, e que não necessitaria se não fosse deficiente).

Um número crescente de pessoas com deficiências significativas, em conjunto com familiares e outros, está a demonstrar a capacidade de fazer escolhas que levam a realizações notáveis em empregos integrados, ambientes e atividades residenciais e comunitárias em geral.

O que é justiça social compassiva, humana e solidária para uma menina de oito anos com síndrome de Down, que está entre os 1% das pessoas da sua idade com funcionamento intelectual mais baixo? Em 1929, a sua expectativa de vida era de nove anos. Em 2011, é de cerca de cinquenta. Ela frequenta a mesma escola e as mesmas aulas como se não fosse uma pessoa com deficiência mental. Na escola e nas aulas integradas, desfruta de apoios extras apropriados adequados às suas necessidades, sem os quais não poderia beneficiar das atividades em que participa. Ela vive em casa com a sua mãe, pai, irmã e irmão. Participa em atividades integradas com a sua família, na comunidade religiosa. Está envolvida em aulas de natação integrada no local Y. É um membro entusiasta de um Grupo de Escoteiros em conjunto com a irmã e vizinhos. Gosta de dormir em casa de colegas que são ou não pessoas com deficiência. No verão, vai sempre para o acampamento integrado dos escoteiros. Ela...

Ela funciona de forma eficaz nesses ambientes e atividades integrados e seguros com a ajuda de familiares, professores, assistentes, terapeutas, contribuintes e outros membros da comunidade. No passado recente, não teria acesso à escola pública e seria confinada a uma "instituição" segregada, ou

deixada em casa o dia todo. A sua vida não é perfeita, mas é relativamente boa. Agora devemos garantir que continue assim, porque quando ela sair da escola pública e os seus pais morrerem, ela vai continuar a contar com todos nós para os diferentes tipos e quantidades de apoio extra de que precisar.

## Custos

Uma das razões pelas quais é difícil para muitos considerar que assegurar apoios extras individualizados é a melhor opção, em ambientes e atividades integradas, é porque a maioria daqueles que se apropriam e alocam os recursos financeiros (e outros recursos necessários) raramente interagiram com pessoas com deficiência de forma direta e frequente, e por longos períodos de tempo. Se as pessoas com deficiência intelectual significativa crescessem numa sociedade integrada, todos os membros dessa sociedade as conheceriam, e compreenderiam o apoio extra de que precisam. Então, a grande maioria dos contribuintes, legisladores, líderes empresariais, colegas de trabalho, vizinhos e outros juntar-se-iam à missão de realizar uma justiça social compassiva, humana e solidária nas suas vidas.

289

O que é justiça social compassiva, humana e solidária para um jovem de 17 anos com autismo que está entre os 1% de todos os alunos do seu distrito escolar com funcionamento intelectual mais baixo? Ele frequenta a mesma escola secundária que frequentaria se não fosse um pessoas com deficiência mental. Na escola e nas aulas ele tem apoios e serviços complementares ajustados às suas necessidades, sem os quais não poderia beneficiar dos ambientes e atividades educacionais integradas em que participa. Mora em casa com a sua mãe, pai e irmã. Participa em atividades integradas com a família na sua

comunidade religiosa. Frequenta uma aula de levantamento de pesos na escola com colegas que não são pessoas com deficiência. Ele levanta pesos e treina com os colegas no local Y depois da escola, às terças-feiras e nas manhãs de sábado. Ele vai e volta da escola e vai para o local Y de boleia com os seus amigos. Noutras ocasiões, ele usa o transporte público para se deslocar pela comunidade. Durante duas manhãs escolares por semana, ele vai para um banco para aprender competências de trabalho, e como funcionar num ambiente de trabalho integrado. Ele...

290

Ele não poderia desfrutar dos benefícios destes ambientes e atividades seguros e integrados, sem o apoio extra de familiares, professores, assistentes, terapeutas, contribuintes e muitos outros. As hipóteses são grandes de que ele, e milhões de outras pessoas dentro da mesma gama de capacidades funcionais, sobrevivam o tempo de vida dos seus pais. Se e quando isso acontecer, ele não será capaz de sobreviver ou prosperar por si mesmo. Numa sociedade socialmente justa, onde é que ele vai morar? Quem o irá acompanhar? O que vai fazer o dia todo? Quanto devemos gastar com ele? Ações compassivas, humanas e de apoio são maravilhosas, mas existem custos associados.

### **Opções**

Cinco das muitas opções que podem ser invocadas na nossa sociedade, para os indivíduos com funcionamento intelectual de nível inferior, são descritas a seguir.

**Opção n.º I:** O assassinato seletivo e a recolha das pessoas com deficiência não são fenómenos que ocorreram apenas na antiguidade ou na Alemanha nazi nas décadas de 1930 e 1940 (Berkson & Taylor,

2004; Hudson, 2011). A Assembleia Mundial da Saúde adotou pela primeira vez uma emenda que condenava o lucro no comércio de órgãos humanos em 1989 (OMS, 1991). Relatórios recentes indicam que essa prática horrível ainda persiste (Wilkinson, 2003; Garwood, 2007; Hudson & Wheeler, 2008). Embora matar pessoas com deficiências significativas pudesse reduzir os custos para os contribuintes, essa opção é aqui rejeitada como uma medida radical insuportável que abre vertentes muito perigosas e escorregadias. Especificamente, a questão é: se matar os cinco, os dez ou os trinta por cento da população com menor capacidade intelectual resultar numa redução de custos ainda maior. Em que percentagem iríamos parar? Quem o impediria?

**Opção n.º II:** Alguns exigiriam o teste pré-natal a todas as mulheres grávidas e, a seguir, o aborto de fetos com características indesejáveis. Sem opção. Homicídio justificável. Muitos dos que provavelmente estariam entre os 1% com funcionamento intelectual mais baixo seriam selecionados. No Reino Unido, a taxa de interrupção da gravidez após um diagnóstico pré-natal de síndrome de Down é de 91-93% (Mansfield, Hopfer, Marteau, 1999; BBC News, 2008). Infelizmente, alguns daqueles que se opõem veementemente a estas políticas e práticas também se opõem veementemente à criação de impostos para ajudar os jovens a sobreviver e a prosperar depois de exigirem ou permitirem que vivam. Uma justiça social compartimentada.

**Opção n.º III:** Alguns recomendam que os serviços de apoio extra pagos pelos contribuintes sejam drasticamente reduzidos, ou não sejam de todo disponibilizados. Se as famílias ou instituições de

caridade não puderem pagar pelo que precisam para sobreviver ou prosperar, que assim seja. Na verdade, se o dinheiro dos impostos fosse reduzido ou negado a esta população extremamente vulnerável, muitos morreriam, enormes fardos económicos, emocionais e outros seriam colocados sobre os pais idosos e familiares, e a vida de milhões de pessoas com e sem deficiência seria terrível e dolorosamente penalizada ou desperdiçada. Em 2000, mais de 710.000 pessoas com deficiência intelectual, de todas as idades, nos Estados Unidos viviam com cuidadores com mais de 60 anos (Braddock, 2007). Além disso, se negarmos ou reduzirmos drasticamente os serviços para indivíduos com deficiência intelectual significativa e suas famílias, teríamos que nos olhar ao espelho e explicar aos nossos filhos por que tratamos as pessoas dessa maneira.

292

**Opção n.º IV:** Alguns defendem o retorno à era em que os indivíduos com deficiências significativas ficavam confinados a grandes instituições públicas e privadas "Somente para deficientes". Na verdade, neste momento os indivíduos com deficiência estão a ser colocados em centros de acolhimento para os sem-abrigo, lares de idosos ou instalações de vida assistida em idades muito mais precoces, e em números claramente desproporcionais, em comparação com os seus pares da mesma idade (Charlton, 1998).

Historicamente, a opção da instituição tem sido extremamente onerosa para os contribuintes. Em 2002, o custo médio anual de confinar uma pessoa a uma instituição operada pelo estado para indivíduos com deficiência intelectual nos Estados Unidos era de US \$135.000. O custo de apoiar as mesmas pessoas nas casas de familiares ou em

apartamentos e empregos com apoio em locais de trabalho integrado era de \$20.000 (Rizzo et. Al, 2004). Price (2012) relatou que, em 2011, o estado de Ohio gastou 175 milhões de dólares por ano a manter os indivíduos com deficiência intelectual em oficinas segregadas, e apenas 5 milhões de dólares a promover a inclusão laboral na comunidade. Além disso, reportou que o custo de apoiar indivíduos em ambientes comunitários integrados era inferior a US \$9.600 por ano. O custo de apoiá-los em oficinas protegidas foi de US \$22.000 por ano. O Departamento de Justiça dos EUA considerou estado de Oregon em não conformidade perante a Lei dos Americanos com Deficiências, por colocar muitos indivíduos com deficiência em oficinas segregadas e, portanto, não oferecer acesso razoável a oportunidades de trabalho integrado (Perez, 2012). Peterson (2008) relatou que o custo do alojamento de pessoas em ambientes institucionais no estado de Illinois era de cerca de US \$150.000 por ano, em comparação com cerca de US \$50.000 para o alojamento na comunidade. Considere agora os custos de segregar um por cento de trezentos milhões - ou seja, três milhões de pessoas. Considere também os abusos bem documentados e as vidas perdidas, situações endêmicas em ambientes segregados (Horner-Johnson & Drum, 2006; Hakim, 2011). Nenhuma sociedade socialmente justa pode tolerar esta opção.

293

**Opção n.º V:** Alguns, incluindo os autores deste artigo, acreditam firmemente que todos nós devemos mobilizar os nossos recursos, talentos e noções de justiça e decência para providenciar que as pessoas - que representam 1% da nossa população - e que são menos funcionais intelectualmente, vivam, trabalhem e se divirtam numa sociedade integrada. Esta representação de

justiça social compassiva, humana e solidária pode e deve ser realizada.

Se os fatores ambientais forem mantidos constantes entre os indivíduos, a inteligência, qualquer que seja a sua definição, poderia não ser distribuída como é tipicamente representada, numa curva em forma de sino, mas ainda assim, seria distribuída de forma desigual. Assumimos que, qualquer que seja a forma da sua distribuição na natureza, haverá sempre indivíduos que têm um funcionamento intelectual mais alto ou mais baixo. Será que a justiça social deve ser distribuída de forma desigual, tal como a inteligência? Deveriam existir parâmetros de cidadania disponíveis apenas para certas parcelas da população em função das capacidades intelectuais? A nossa resposta é não, embora a forma como a inteligência é manifestada e reconhecida na vida das pessoas em cada grupo possa ser substancialmente diferente. Pessoas com deficiência intelectual significativa têm as mesmas necessidades e direitos gerais que todos os outros, mas requerem apoios específicos e diferenciados e específicos na educação, saúde, vida doméstica, transporte, relações sociais, funcionamento laboral, gestão pessoal e outros aspetos da vida diária.

O que é uma justiça social compassiva, humana e solidária para um homem de 30 anos com paralisia cerebral severa, que está posicionado entre os 1% de cidadãos da sua comunidade com funcionamento intelectual mais baixo? Os seus pais já morreram. Ele trabalha trinta horas por semana no escritório de uma seguradora com o salário mínimo local. Um Conselheiro Laboral pago pelos contribuintes garante que ele tenha sucesso no seu local de trabalho. Ele recebe assistência médica da Administração da Segurança Social. Ele mora num apartamento com outra pessoa com deficiência, onde um

Assistente Pessoal vai, várias vezes por semana, para ajudar nas compras, limpeza, atividades de saúde e cozinha. Ele está envolvido em atividades de aeróbica e cerâmica na sua comunidade religiosa. Usa o transporte público e dispõe de refeições ao domicílio. Ele e o seu colega de quarto gostam de filmes e vão ao cinema juntos uma vez por semana. Ele, ...

Ele não ganha dinheiro suficiente para pagar todos os custos do seu apartamento e a assistência no emprego, a alimentação e outras necessidades básicas importantes da sua vida. O condado em que ele mora atribui-lhe dinheiro dos contribuintes para ele gastar naquilo que ele não pode pagar por si mesmo. Pense no que seria a vida dele se o apoio extra que recebe fosse drasticamente reduzido ou retirado de todo?

295

Muitas famílias lutaram apaixonada e incansavelmente durante muitos anos para criar oportunidades para que os seus filhos com deficiência intelectual significativa sobrevivessem e prosperassem em ambientes e atividades integradas. Isso resultou em formas inovadoras de criar oportunidades para que muitos outros em circunstâncias semelhantes o fizessem. Todos os dias aparecem novos exemplos de pessoas com deficiências significativas que levam vidas integradas notavelmente produtivas, seguras e gratificantes. Sabemos o que pode acontecer e sabemos o que fazer. No entanto, eles fazem parte de uma minoria extremamente pequena. A esmagadora maioria das pessoas com deficiência intelectual significativa ainda está confinada a escolas, aulas, casas de acolhimento, casas de repouso, abrigos e casas de familiares, onde vivem como adultos segregados durante todo o dia.

Infelizmente, alguns legisladores, dirigentes sindicais, líderes empresariais, pais e uma raça moribunda de profissionais ainda se opõem à Opção n.º V, embora seja ela que nos levará a uma sociedade socialmente justa. Se a justiça social compassiva, humana e solidária está a ser implementada na vida de alguns, devemos encontrar maneiras de expandi-la para milhões de outras pessoas. Cada um de nós deve ser capaz de ver, sentir, ouvir ou, de qualquer forma, perceber o que a justiça social compassiva, humana e solidária opera nas nossas vidas, bem como nas vidas dos nossos concidadãos. O desafio agora é dar escala e promover a Opção n.º V (Schorr, 1998).

## Referências Bibliográficas

Agran, M., Alper, S. & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for Students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123- 133.

BBC News (2008, November 24). Society "more positive on Down's". Descarregado em <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health>

Berkson, G. & Taylor, S. (2004). Intellectual and physical disabilities in prehistory and early civilization. *Mental Retardation*, 42, 195-208.

Braddock, D. (2007). Washington rises: Public financial support for intellectual Disability in the United States, 1955-2004. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 169-177.

Brown, L. (1986). Foreword: Then and now. In R. H. Horner, L.H. Meyer, & H.D.B. Fredericks (Eds.) *Education of learners with severe handicaps: Exemplary service strategies*. Baltimore, MA: Brookes Publishing Co. pp. XI-XIII.

Brown, L., Shiraga, B., & Kessler, K. (2006). The quest for ordinary lives: The Integrated post-school vocational functioning of 50 workers with significant disabilities. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 31(2), 93-121.

Charlton, J.I. (1998). *Nothing about without us: Disability empowerment and Oppression*. Berkeley, CA: University of California Press.

Coucovanis, K., Prouty, R. W., Bruininks, R. H. & Lakin, K. C. (2006). Current Populations and Longitudinal Trends of State Residential Settings (1950- 2005). In R.W. Prouty, Gary Smith & K.C. Lakin (Eds.), *Residential services for persons with developmental disabilities: Status and trends through 2005*. Minneapolis: University of Minnesota, Research and Training Center on Community Living, Institute on Community Integration.

Garwood, P. (2007). Dilemma over live-donor transplantation. *Bulletin of the World Health Organization*, 85, 5-6

Hakim, D. (2011, March 13). Abused and used: At state-run homes, abuse and Impunity. *The New York Times*, pp. A1.

Horner-Johnson, W. & Drum, C. E. (2006). Prevalence of maltreatment of people with Intellectual disabilities: A review of recently published research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12, 57-69

Hudson, K. & Wheeler. (2008). Globalization and the black market organ trade: When even a kidney can't pay the bills. *Disability Studies Quarterly*, 28,

Hudson, L. (2011), from small beginnings: The euthanasia of children with disabilities in Nazi Germany. *Journal of Paediatrics and Child Health*. Doi: 10.1111/j.1440-1754.2010.01977.x

Mansfield, C., Hopfer, S. & Marteau, T. M. (1999). Termination rates after prenatal Diagnosis of Down syndrome, spina bifida, anencephaly, and Turner and Klinefelter syndromes: a systematic literature review. *Prenatal Diagnosis*, 19, 808–812.

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Perez, T. (2012). United States' Investigation of Employment and Vocational Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities in Oregon Pursuant to the Americans with Disabilities Act. A June 29, 2012. Report to John Kruger, Attorney General for the State of Oregon, from Thomas Perez, Assistant Attorney General, U. S. Department of Justice, Washington DC.

Peterson, E. (2008, May 28). Disability rights advocates call for closing of Tinley Park Institution. *Medill Reports*. Descarregado em <http://news.medill.northwestern.edu/Chicago/news>

Price, R. (2012). Workshops still get most federal funds for disabled. *The Columbus Dispatch*, April 3.

Rawls, J. (1999). *Theory of justice: Revised edition*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Rizzolo, M.C., Hemp, R., Braddock, D., & Pomeranz-Essley, A. (2004). *The state of the States in development disabilities*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Schorr, L. *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Anchor Books.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to Disability and special educational needs. *Journal of Educational Philosophy*, 39(3), 443–459.

Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education Policymaking. *Journal of education policy*, 21(2), 163–185.

Wilkinson, S. (2003). *Bodies for Sale: Ethics and Exploitation in the Human Body Trade*. London: Routledge.

World Health Organization. (1991). *Human organ transplantation: a report on Developments under the auspices of WHO, 1987-1991*. World Health Organization: Geneva.