



Compêndio  
para a Educação  
Comunitária Inclusiva



**lebenshilfe**  
*Wege für Menschen*

<http://www.lebenshilfen-sd.at>



<http://www.bapid.com>



<http://www.zeb.stephansstift.de>



<http://www.malidom.hr>



<http://www.lodz.san.edu.pl>



<http://www.fenacerci.pt/web>



<http://www.cudvrna.si>





O apoio da Comissão Europeia a produção desta publicação não constitui aval do respetivo conteúdo, o qual reflete apenas e só as ideias dos autores.

A Comissão não poderá ser responsabilizada por qualquer uso, devido ou indevido, que possa ser feito das informações nela contidas.



Funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

**MINCE – Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva**

**2015-1-AT01-KA204-005098**

**Duração: novembro 2015 – outubro 2017**

**<http://www.mince-project.eu>**

## Conteúdo

1. Introdução.....	6
1.1. Contexto social e jurídico do MINCE – Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva.....	9
1.2. Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva (MINCE) – breve descrição.....	13
1.3. Compêndio para a Educação Comunitária Inclusiva.....	16
2. Enquadramento Teórico: Deficiência, Inclusão e Educação Comunitária .	19
2.1. Deficiência – diferentes abordagens .....	21
2.1.1. O modelo médico.....	21
2.1.2. O modelo social .....	22
2.1.3. O modelo transacional.....	23
2.1.4. A abordagem ecológica, modelo biopsicossocial e processo de criação da deficiência (DCP) .....	23
2.1.5. A Abordagem Baseada nos Direitos Humanos .....	25
2.2. Necessidades específicas das pessoas com deficiência intelectual severa .....	29
2.2.1. Processos cognitivos e aprendizagem .....	29
2.2.2. Comunicação.....	30
2.2.3. Interações sociais .....	31
2.2.4. Autoeficácia e motivação.....	32
2.2.5. Saúde física e capacidades motoras .....	32
2.2.6. Modelo de Qualidade de Vida .....	33
2.3. Inclusão social.....	38
2.3.1. Abordagem ecológica à inclusão .....	38
2.3.2. Objetivos e efeitos da inclusão social .....	40

2.4. Educação Inclusiva, Educação Comunitária e modelo de Planeamento Centrado na Pessoa .....	44
2.4.1. O que é a Educação Comunitária? .....	44
2.4.2. Educação Inclusiva – diferentes abordagens .....	45
2.4.3. Objetivos e efeitos da educação inclusiva e comunitária.....	47
2.4.4. As vantagens do apoio entre pares como abordagem à educação inclusiva.....	49
2.4.5. Planeamento Centrado na Pessoa .....	49
2.4.6. Índices existentes, recursos sobre inclusão e educação comunitária .....	52
3. Abordagem Inclusiva à Educação Comunitária .....	68
3.1. O MINCE como Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva .....	70
3.2. Resultados intelectuais do MINCE – descrição e perspectivas da implementação.....	71
3.2.1. Currículo MINCE para Mediadores de Pares .....	71
3.2.2. Orientações MINCE em leitura fácil para Mediadores de Pares – Orientações para Mediadores de Pares: Primeiros Passos.....	75
3.2.3. Currículo MINCE para profissionais.....	76
3.2.4. Orientações MINCE para organizações responsáveis pela prestação de serviços a pessoas com deficiência .....	79
3.2.5. Filme MINCE .....	80
3.3. Outros efeitos da Abordagem Inclusiva à Educação Comunitária – Capacitação das comunidades .....	86
Referências .....	89
Referências de outros índices e recursos nacionais relativos à inclusão:.....	96

## 1. Introdução

Apesar das muitas mudanças sociais e políticas, ainda existe um elevado risco de discriminação das pessoas com deficiência intelectual severa. As inibições existentes em relação às pessoas com deficiência intelectual severa são visíveis nas atividades de todos os dias. A falta de conhecimentos adequados sobre a deficiência intelectual, as experiências e os estereótipos existentes são algumas das causas que levam ao estigma e à discriminação. Esta é visível na falta de presença de pessoas com deficiência na comunidade e na respetiva ocultação, pelas próprias famílias, destes membros da família. Além disso, as pessoas com deficiência são mais propensas à perseguição, ao abuso e à violência e a serem tratadas inadequadamente pelos fornecedores de serviços. Isto leva à baixa autoestima das pessoas com deficiência, ao medo de aparecer em público e de participar na vida da comunidade, de procurar cuidados e ajuda, ou de reportar situações de abuso ou de falta de respeito para com as leis que lhes digam diretamente respeito.

O projeto MINCE (Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva) está concebido para promover a inclusão de pessoas com deficiência intelectual severa e remover os obstáculos, a fim de permitir que as pessoas com deficiência intelectual severa sejam percebidas e tratadas pela sociedade como indivíduos independentes que têm as suas próprias preferências, desejos e capacidade de decisão autónoma. Principais objetivos do MINCE:

- Sensibilização da sociedade para que esta atenda às necessidades das pessoas com deficiência intelectual severa, bem como remoção dos obstáculos e da discriminação sociais
- Colaboração com os Mediadores de pares nas questões da inclusão de pessoas com deficiência intelectual severa
- Formação especializada para mediador de pares na Defesa dos Direitos e na Inclusão
- Desenvolvimento das competências profissionais dos prestadores de serviços que trabalham com pessoas com deficiência

- Apoio à Implementação da Educação Comunitária Inclusiva

**O capítulo 1** inclui uma contextualização social e jurídica da ideia de inclusão de pessoas com deficiência intelectual, uma breve descrição do projeto MINCE (o capítulo 3 cobre a análise dos Resultados Intelectuais do projeto) e dos respectivos grupos-alvo, bem como a análise do Compêndio para a Educação Comunitária Inclusiva.

Todos os capítulos incluem secções de leitura fácil, a fim de tornar a compreensão do conteúdo do Compêndio mais fácil para as pessoas com necessidades especiais.



## Resumo do capítulo 1

As pessoas com deficiência intelectual severa são frequentemente marginalizadas e discriminadas.

### **Este capítulo descreve**

- as regras jurídicas relacionadas com a inclusão de pessoas com deficiência intelectual severa
- o projeto MINCE –  
– **Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva**
- o **COMPÊNDIO**.

### 1.1. Contexto social e jurídico do MINCE – Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva

Em 2002 (Balcerzak-Paradowska), mais de 500 milhões de pessoas em todo o mundo viviam com diversos tipos de deficiência. Atualmente, esse número está a aumentar. Cerca de 80 milhões de pessoas na União Europeia vivem com deficiência severa e constituem 3% a 4% do total da população de pessoas com deficiência. Embora o grupo de pessoas com deficiência represente mais de 10% do total da população, é muitas vezes marginalizado e excluído duma plena participação na vida social, exclusão essa entendida como falta ou limitação de oportunidades de participação, influência e uso dos direitos fundamentais e das instituições e serviços públicos que deveriam estar disponíveis para todos os membros da sociedade (Sobolewski *et al.* 2009). Termos como: dependente, impotente, incapaz de cuidar dos próprios interesses, ainda são comumente usados para caracterizar uma pessoa com deficiência. Em termos históricos, nenhum outro grupo de pessoas tem sido tão afetado pela exclusão como o das pessoas que são descritas como tendo grandes incapacidades (Bernasconi, Böing, 2016).

Neste contexto, é necessário agir para proteger e salvaguardar um conjunto abrangente de direitos civis, políticos, sociais e económicos das pessoas com deficiência. Este objetivo foi reforçado na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas*, elaborada em 2006 e ratificada pela União Europeia em 2011. A Convenção salientou a obrigação de assegurar a plena concretização de todos os direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais das pessoas com deficiência nos seguintes domínios:

- A discriminação contra pessoas com deficiência;
- Os direitos das mulheres com deficiência;
- Os direitos das crianças com deficiência;
- A importância da sensibilização para as questões relacionadas com a deficiência;

- A necessidade de garantir que os edifícios e as informações são acessíveis;
- A importância de tomar medidas especiais para garantir a segurança das pessoas com deficiência em tempo de conflito armado;
- O direito das pessoas com deficiência à mobilidade pessoal, incluindo o acesso a dispositivos auxiliares, a tecnologias, equipamento de ajuda à mobilidade e à formação em competências de mobilidade, a um custo acessível;
- O direito à igualdade de acesso aos cuidados de saúde;
- O direito a participar em todos os aspetos da vida: físicos, mentais, sociais e profissionais;
- O direito a trabalhar e a ter adaptações razoáveis no local de trabalho;
- A obrigação de recolher dados relacionados com a deficiência para ajudar na implementação da Convenção;
- A importância da assistência e cooperação internacionais para a plena concretização dos direitos contemplados na Convenção;
- A importância dos mecanismos de implementação nacional inclusivos

O artigo 19 da Convenção reveste-se de particular importância: *Direito a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade*, o qual afirma que todas as pessoas com deficiência têm o mesmo direito a viver em comunidade, com escolhas iguais aos demais enquanto cidadãos iguais, com o apoio de que necessitam para participar nas atividades comunitárias, irem trabalhar ou estudar e viverem nas suas próprias casas. As pessoas com deficiência devem ter as mesmas escolhas, capacidade de controlo e liberdade que qualquer outro cidadão

A fim de cumprir com as decisões da Convenção, a Comissão Europeia publicou a Estratégia Europeia para a Deficiência (2010-2020), para promover a inclusão ativa e a plena participação de todos os membros da sociedade. A estratégia define oito áreas:

- **Acessibilidade**, para pessoas com deficiência, aos serviços, bens, informações e tecnologias de assistência;
- **Participação**, enquanto cidadãos da União Europeia, na vida pública e política e nas atividades de lazer, removendo-se as barreiras existentes;
- **Igualdade**, entendida como combate à discriminação baseada na deficiência e promoção da igualdade de oportunidades;
- **Emprego**, o que significa aumentar as possibilidades de trabalho no mercado de trabalho aberto;
- **Educação e formação**, entendidas como promoção da educação inclusiva e da aprendizagem ao longo da vida para as pessoas com deficiência;
- **Proteção social**, incluindo o confronto com os desafios sociais com que as pessoas com deficiência se deparam, tais como a desigualdade de rendimentos, o risco de pobreza e a exclusão social;
- **Saúde**, ou seja, o acesso a serviços e equipamentos de saúde idênticos e adequados às suas necessidades;
- **Ação externa**, como forma de promover os direitos das pessoas com deficiência a nível internacional.

Em março de 2017, o Conselho da Europa lançou a nova *Estratégia para a Deficiência 2017-2023*, a qual se concentra em cinco áreas prioritárias centradas nos direitos e ancoradas na Convenção Europeia dos Direitos do Homem e noutras normas do Conselho da Europa e das Nações Unidas: igualdade e não-discriminação, sensibilização, acessibilidade, reconhecimento da igualdade perante a lei e proteção contra a exploração, a violência e o abuso.

O projeto **MINCE** atende às necessidades identificadas pela *Estratégia para a Deficiência da Comissão Europeia*, focando-se na criação de estratégias e ferramentas destinadas a aumentar a participação das pessoas com deficiência intelectual na comunidade e a melhorar a acessibilidade à educação.



## **Resumo do capítulo 1.1:**

### **O que diz a lei sobre as pessoas com deficiência?**

Há muitas pessoas no mundo  
que têm uma deficiência intelectual.

Por vezes, não são tratadas de forma igual.

Há uma regra jurídica que as protege.

Essa regra chama-se:

### **A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas”**

Esta Convenção afirma que as pessoas com deficiência intelectual têm o direito de:

- fazerem as suas próprias escolhas
- serem tratadas com respeito
- aprender e trabalhar
- cuidarem de si próprias.

## **1.2. Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva (MINCE) – breve descrição**

O Compêndio está desenvolvido como parte do projeto MINCE – Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva. É financiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa Erasmus+. O objetivo principal do projeto é aumentar a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual severa através da Educação Comunitária Inclusiva. A abordagem principal, que também é o ponto de partida, é aumentar-se a competência dos pares na assunção de um papel de mediadores entre a sociedade e os interesses e necessidades das pessoas com deficiência intelectual severa.

O projeto está a ser implementado por sete organizações não-governamentais sediadas nos seguintes países: Áustria – Lebenshilfen Soziale Dienste GmbH; Bulgária – Associação búlgara para pessoas com deficiência intelectual; Alemanha – Stephansstift Zentrum für Erwachsenenbildung Gemeinnützige GmbH; Croácia – Malidom Zabreb dnevni centar za rehabilitaciju djece i mladezi; Polónia – Społeczna Akademia Nauk; Portugal – FENACERCI, Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social e Eslovénia – CUDV Center za usposabljanje, delo in varstvo Crna na Koroskem. Os principais beneficiários e o principal grupo-alvo do projeto são as pessoas com deficiência intelectual severa. O papel do MINCE é aumentar a sensibilização da sociedade para a igualdade de direitos e as necessidades desse grupo e torná-lo mais reconhecido e aceite pela comunidade em que se encontra.

Em segundo lugar, os resultados intelectuais do projecto (Currículo MINCE para pessoas com deficiência; Orientações MINCE para pessoas com deficiência) são dirigidos às pessoas com deficiências ligeiras, as quais adquirem um novo papel na sociedade, tornando-se mediadores de pares e representando os direitos e interesses das pessoas com deficiência intelectual severa.

Além disso, e graças ao Currículo MINCE para profissionais, este grupo-alvo é dotado duma estrutura que os habilita a ganhar novas competências para o trabalho diário com pessoas com deficiência intelectual severa, promovendo a sua inclusão e participação social.

As organizações que prestam serviços a pessoas com deficiência são outro grupo de beneficiários do projeto MINCE e recebem Orientações destinadas a organizações responsáveis pela prestação de serviços a pessoas com deficiência que as irão ajudar a preparar medidas para a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual severa.



## Resumo do capítulo 1.2:

### O que é o MINCE?

O **MINCE** é um projeto internacional.

É destinado às pessoas com deficiência, aos professores e às organizações

O **MINCE** torna as pessoas mais conscientes das necessidades das pessoas com deficiência intelectual severa.

O **MINCE** tem materiais que mostram:

- como ser um mediador,
- o que se deve saber quando se trabalha com pessoas com deficiência intelectual severa,
- como deverão trabalhar as organizações que prestam serviços às pessoas com deficiência intelectual severa.

### **1.3. Compêndio para a Educação Comunitária Inclusiva**

O Compêndio para a Educação Comunitária é constituído por material didático destinado à implementação prática da Educação Comunitária Inclusiva que vise os centros educativos, as comunidades, associações, iniciativas, grupos interessados, centros sociais e organizadores de eventos artísticos que estejam interessados em implementar o nosso modelo de Educação Comunitária Inclusiva nas suas próprias práticas.

A parte teórica do Compêndio ilustra os objetivos e os efeitos da inclusão social e da Educação Comunitária Inclusiva, apresentando os modelos da deficiência, os desafios que caracterizam as pessoas com deficiência e o enquadramento jurídico que promove a inclusão.

Para além disso, o compêndio inclui a descrição de todos os produtos MINCE:

- Currículo MINCE para Mediadores de Pares
- Orientações MINCE em leitura fácil para Mediadores de Pares
- Currículo MINCE para profissionais
- Orientações MINCE para organizações responsáveis pela prestação de serviços a pessoas com deficiência
- Filme MINCE



## **Resumo do capítulo 1.3:**

### **O que é o Compêndio para a Educação Comunitária Inclusiva?**

#### **No Compêndio, pode ler-se:**

- o que é a deficiência,
- o que é a inclusão,
- como devem ser tratadas as pessoas com deficiência intelectual severa,
- que coisas do quotidiano podem ser um problema para as pessoas com deficiência intelectual severa,
- o que é a educação comunitária,
- o que é a educação inclusiva,
- o que é o projeto MINCE.



**Enquadramento Teórico:  
Deficiência, Inclusão e  
Educação Comunitária**

## 2. Enquadramento Teórico: Deficiência, Inclusão e Educação Comunitária

A partir da descrição dos modelos de deficiência, o capítulo 2 diz respeito à criação do modelo de Educação comunitária Inclusiva enquanto método de inclusão. São descritos os desafios que as pessoas com deficiência intelectual severa têm de enfrentar. Destaca-se o enquadramento jurídico. São apresentadas as definições, objetivos, efeitos e diferentes abordagens de inclusão social, bem como a Educação Comunitária Inclusiva. Além disso, o capítulo 2 inclui índices e boas práticas relativas ao tema da inclusão.



## **Resumo do capítulo 2:**

### **Enquadramento teórico**

Este capítulo aborda os diferentes pontos de vista sobre

- o que é a deficiência,
- quais os desafios  
que as pessoas com deficiência intelectual severa  
têm de enfrentar,
- por que precisamos de incluir  
as pessoas com deficiência intelectual severa na  
sociedade,
- o que significam a “educação comunitária” e  
a “educação inclusiva”.

## 2.1. Deficiência – diferentes abordagens

As diferentes definições de deficiência podem levar a enquadramentos diversificados da compreensão das causas da deficiência e dos desafios que devem ser enfrentados, implicando portanto diferentes abordagens de intervenção. O modelo médico, o modelo social, o modelo transacional e o modelo ecológico ou de sistemas são quatro grandes modelos que se concentram em diferentes questões da deficiência (Bricout *et al.*, 2004). Além disso, e no contexto do projeto MINCE, são tidos em consideração o modelo biopsicossocial, o modelo do processo de criação da deficiência e a abordagem à deficiência com base nos direitos humanos. Neste capítulo, são descritos todos os modelos acima referidos.

### 2.1.1. O modelo médico

O modelo médico está focado nos sintomas de deficiência que possam ser categorizados e classificados. As intervenções baseadas neste modelo estão associadas à redução ou eliminação da patologia, entendida como uma causa do desempenho inferior às normas estabelecidas para os comportamentos intelectual e adaptativo (Rose, 1985) ou como uma causa de ausência de funcionalidade, concentrando-se então na redução dos desafios físicos ou intelectuais enfrentados pela pessoa em cada fase de desenvolvimento. Embora a abordagem médica ajude a estabelecer o diagnóstico, é incapaz de prever o futuro da funcionalidade das pessoas com deficiência (Pelkonen *et al.*, 1998). Esta abordagem implica que cada pessoa com a mesma deficiência terá as mesmas necessidades sociais e de aprendizagem. Devido ao facto de, neste ponto de vista, a deficiência ser algo negativo e localizado apenas no indivíduo, esta abordagem leva à exclusão das pessoas com deficiência da sociedade, vendo-as como incapazes de participar plenamente na vida social por causa das disfunções biológicas que as caracterizam. Este modelo não se foca na busca de soluções políticas e sociais coletivas que possam ser alteradas com exclusão do ambiente. (Matthews, 2009).

### 2.1.2. O modelo social

O modelo social surgiu como resposta à crítica do modelo médico da deficiência. Este modelo substitui o modelo médico tradicional, no qual a deficiência surgia dos *deficits* individuais, passando-se para uma perspectiva na qual a deficiência surge da própria sociedade. Um exemplo: pessoas com problemas na comunicação verbal não se podem considerar realmente deficientes num ambiente onde possam comunicar facilmente por métodos alternativos de comunicação.

Os defensores do modelo social da deficiência afirmam que a sociedade tem a tendência a privilegiar os grupos que funcionam a um determinado nível e exclui as minorias, como pessoas com diferentes capacidades, da plena participação comunitária. (Hughes, Patterson, 1997). O modelo social britânico afirma que as pessoas com deficiência são um grupo social oprimido e define *deficiência* como opressão social e não como uma forma de incapacidade (Shakespeare, Watson, 2002).

Raymond Lang (2001) afirma que no modelo social:

*A deficiência situa-se, portanto, no ambiente externo mais alargado e não é explicável como consequência das deficiências físicas e/ou cognitivas dum indivíduo. Assim, ao centrar-se sobre a forma como a deficiência é socialmente produzida, o modelo social dá precedência à importância da política, da capacitação (empowerment), da cidadania e da liberdade de escolha. Para além disso, a deficiência é o resultado do fracasso da sociedade na prestação de serviços adequados e apropriados. (pág. 3)*

No espírito do modelo social, as pessoas com deficiência devem ser protegidas contra a discriminação e os obstáculos institucionais, sociais e de comunicação. Neste quadro, é dever das instituições, da sociedade e do meio político implementar condições que tenham em consideração as necessidades das pessoas com deficiência. A força deste modelo encontra-se em retirar do indivíduo a responsabilidade do ajustamento, transferindo-a para a sociedade e reduzindo as conotações culturais negativas que estavam associadas ao termo *deficiência*.

As limitações do modelo social decorrem da menorização dos aspectos individuais na experiência da deficiência. Além disso, esquece-se de que, em alguns casos, as intervenções mais apropriadas não são sociais, mas sim a clínicas ou individuais; por exemplo, ensinar as pessoas com dificuldades de vocalização como comunicar usando o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Imagens).

### **2.1.3. O modelo transacional**

O modelo transacional tem em conta a relação entre pessoas com deficiência e o meio social e conceptualiza o modo como esta interação se relaciona com a capacidade cognitiva, as reações emocionais e os padrões de comportamento (Bricout *et al.*, 2004). A interação entre as pessoas e o meio reforçam ou interferem com processos de crescimento importantes e alteram o impacto percebido e a experiência da deficiência. Por exemplo: as crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo, que vivem em ambientes familiares caracterizados por maior expressão emocional dos pais (mais concretamente, crítica ou hostilidade parental), exibiam comportamentos de externalização cada vez mais graves ao longo do tempo, quando comparadas com as crianças que vivem em famílias com menor expressão emocional parental (Bader, Barry, 2014).

### **2.1.4. A abordagem ecológica, modelo biopsicossocial e processo de criação da deficiência (DCP)**

A abordagem ecológica é um modelo que combina as três dimensões anteriormente mencionadas, ou seja, do indivíduo, da sociedade e das transações que ocorrem entre eles. A deficiência é dinâmica e controlada pelo contexto. A capacidade e a deficiência constituem um espectro que depende da interação entre a pessoa e os fatores ambientais (Morrison, 2013). A abordagem ecológica está enraizada em dois pilares: a *teoria de campo* de

Lewin (a qual realça o impacto reforçador ou inibitório que o ambiente poderá ter no desenvolvimento individual) e Bronfenbrenner (1977, citado por Meyers *et al.*, 2012), o qual alegou que o desenvolvimento depende da criança e dum conjunto de sistemas interligados nos quais a criança está incorporada; por exemplo: microssistemas (família, cuidadores, pares); mesossistemas (relações indiretas como os sistemas escolares, comunidade e vizinhança) e, por último, macrossistemas (entendidos como as influências culturais). As intervenções baseadas na teoria ecológica recomendam o reforço dos apoios e a minimização dos obstáculos no seio dos sistemas ecológicos (Kaderavek, 2011, citação de Recklein, 2011).

A abordagem ecológica é semelhante ao modelo de deficiência proposto no artigo *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health of The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* (*Para uma Linguagem Comum Relativa à Funcionalidade, Deficiência e Saúde da Classificação Internacional da Funcionalidade, Deficiência e Saúde (ICF)*) – o modelo biopsicossocial. No modelo biopsicossocial, a deficiência é vista como o resultado da interação entre as condições de saúde e os fatores de contexto – fatores ambientais externos tais como: atitudes sociais, características arquitetónicas e estruturas jurídicas e sociais, para além de características pessoais como o género, a idade, estilos de sobrevivência (*coping*), a educação e a profissão, etc. A deficiência significa a existência de: disfunções nos níveis fisiológico e psicológico; incapacidades (desvio significativo ou perda de funções fisiológicas); atividade e envolvimento reduzidos nas situações quotidianas, tudo isto ocorrendo no contexto de fatores ambientais relacionados com o ambiente físico, social e atitudinal.

De modo conceptualmente semelhante, Fougereyrollas (2007) propõe o modelo do *processo de criação da deficiência (DCP)*, o qual define a deficiência como a interação entre fatores pessoais e ambientais. Os fatores pessoais incluem a idade, o género, a origem sociocultural, a história de vida, as incapacidades (tais como lesões cerebrais, deficiências cromossómicas e debilidade muscular), os quais podem influenciar as capacidades motoras,

linguísticas e intelectuais dum indivíduo (ou seja, o potencial que este tenha para realizar atividades físicas ou mentais).

Os fatores ambientais dizem respeito à dimensão social (atitudes e percepções das outras pessoas, o contexto sociocultural e político, organizações comunitárias, etc.) e às dimensões físicas (arquitetura, planeamento de uso da terra, o acesso aos lugares e tecnologia auxiliares). O meio pode ser também analisado no contexto dos obstáculos existentes, como a falta de dinheiro, sistemas de comunicação padrão, normas sociais e aspetos que facilitam o funcionamento; por exemplo: novas tecnologias de comunicação como pictogramas em lugares públicos ou apoio prestado por outras pessoas (profissionais, educadores, professores, etc.).

Neste modelo, a interação entre os fatores individuais e ambientais pode resultar na criação de situações de capacitação ou de participação social, fazendo com que as pessoas sejam capazes de viver uma vida satisfatória através do desenvolvimento de relações sociais, da comunicação e da realização de tarefas adequadas à sua idade; por exemplo, fazendo obras na escola, preparando lanches ou procurando um emprego apesar das respetivas limitações. No lado oposto, as situações incapacitantes impedem que algo seja feito para ajudar o indivíduo a superar os obstáculos do meio. Esta incapacidade de agir sobre o meio desencadeia a deficiência.

O *modelo Biopsicossocial*, o *modelo ecológico da deficiência* e, de igual modo, o *modelo do processo de criação da deficiência (DCP)* são os que são tidos em consideração no contexto do projeto MINCE. Estas abordagens estimulam a busca de soluções que permitam a plena participação na sociedade de cada um dos seus membros e realçam o papel vital da adaptação do meio às necessidades das pessoas com deficiência intelectual severa.

### **2.1.5. A Abordagem Baseada nos Direitos Humanos**

O modelo de Abordagem Baseada nos Direitos Humanos (ABDH) foi criado para superar vários padrões de discriminação e exclusão social. O modelo é

baseado nos princípios dos direitos humanos básicos e nos princípios gerais da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). De acordo com a lei internacional dos direitos humanos, todos os indivíduos são iguais enquanto seres humanos e gozam todos dos mesmos direitos. No modelo médico, as pessoas com deficiência necessitam apenas que a sociedade lhes preste tratamento médico e reabilitação. A ABDH, pelo contrário, realça também a necessidade de se removerem os vários obstáculos à inclusão. Para além disso, no modelo médico as pessoas com deficiência são geralmente consideradas como recetores passivos de serviços, tendo muito poucas funções ou responsabilidades e dispondo de poucas oportunidades de influenciarem os serviços que lhes são prestados. A ABDH orienta as pessoas com deficiência como participantes ativos nos sistemas de serviços fornecidos pelo Estado e demais prestadores de serviços. De acordo com Tanya D. Whitehead e Joseph B. Hughey (2004, citados no documento “Developing a human rights-based approach to enforcement mechanisms in the developmental services sector” (Desenvolvimento duma abordagem baseada nos direitos humanos para os mecanismos de aplicação no setor dos serviços de desenvolvimento)):

*Está a tornar-se cada vez mais claro que a existência duma verdadeira escolha implica a existência de opções reais e que o controlo do processo de tomada de decisão e dos recursos teria de passar para a pessoa em vez de estar nas mãos do sistema. Se pudesse ocorrer uma mudança deste tipo no controlo, teria profundas implicações para a relação entre as pessoas responsáveis pelo apoio, a organização de serviços e apoios e as pessoas com deficiência que utilizam esses serviços no seu quotidiano. (§ 9)*

Este modelo destaca a promoção das regras anteriores explicitadas:

- a deficiência da pessoa deve ser considerada como um elemento de diversidade natural, tal como o género ou a etnia e deve, portanto, ser integralmente respeitada

- as pessoas com deficiência devem ser capacitadas para participar em todas as esferas da sociedade, incluindo a liberdade de fazer escolhas próprias e controlar as suas próprias vidas

- é dever dos governos criar um ambiente favorável para a inclusão plena das pessoas com deficiência e construir sociedades nas quais os cidadãos com deficiência intelectual são recebidos e enquadrados, podendo participar plenamente na vida social

- deverá ser promovido o diálogo entre as pessoas com deficiência e as restantes partes interessadas, a fim de se concretizar a igualdade de direitos das pessoas com deficiência

A ABDH é um modelo cujas regras devem estar implícitas em todas as fases de gestão das organizações, programas e projetos que digam respeito à infraestrutura (por exemplo, habitação, água e saneamento público) e ao setor social (saúde, educação e proteção social).



## Resumo do capítulo 2.1

### Há muitas maneiras de pensar a deficiência:

Algumas pessoas pensam que a deficiência é quando a pessoa não consegue atingir o mesmo nível de capacidade e de saúde que a maioria das pessoas.

- A isto chamamos o **modelo médico**.

Algumas pessoas pensam que a deficiência é criada pelos obstáculos que existem no meio.

- A isto chamamos o **modelo social**.

Algumas pessoas pensam que a deficiência é algo que está entre os outros dois modelos.

Esses modelos são chamados:

- **modelo Transacional**
- **modelo Biopsicossocial**
- **modelo Ecológico da deficiência**.

## **2.2. Necessidades específicas das pessoas com deficiência intelectual severa**

Um considerável corpo de prova tem destacado muitas áreas de dificuldades que os indivíduos com deficiência intelectual severa têm que superar. Esta secção mostra alguns dos aspetos das necessidades específicas e dos problemas característicos das pessoas com deficiência intelectual (especialmente das pessoas com deficiência ligeira a severa). Todos eles estão relacionados com problemas de exclusão social.

### **2.2.1. Processos cognitivos e aprendizagem**

Em geral, o funcionamento cognitivo significa a capacidade de participar e obter informações sobre o mundo, armazenar informações na memória, resolver problemas, pensar e formular uma linguagem (Solso, 1998). As pessoas com deficiência intelectual severa experimentam os efeitos de procedimentos básicos cognitivos menos eficazes, tais como a atenção (capacidade de seleccionar informação relevante a partir do meio) ou a memória. As pessoas com deficiência intelectual podem ter problemas com a concentração da atenção sobre os aspetos relevantes duma qualquer situação (Dionne *et al.*, 1999, citados por Mercier, Beaudoin, Drolet, 2015). Têm *deficits* de memória operacional, sendo-lhes difícil de recordar os elementos da informação a ser processada, tendo menos capacidade de memória operacional, sendo incapazes de utilizar estratégias de memorização (por exemplo, repetição mental das informações) e de recuperar a informação que já estava armazenada (Hessels-Schlatter, 2006; Courbois, 2006, citado por Mercier *et al.*, 2015). Também são comuns as dificuldades de aprendizagem, incluindo dificuldades de generalização do uso, em novos contextos, dos conhecimentos e competências já adquiridos (Dionne *et al.*, 1999, citados por Mercier *et al.*, 2015). As pessoas com deficiência intelectual severa tendem a aprender mais lentamente do que muitos de seus pares e necessitam de exposição repetida e frequente a pistas naturais para aprender da forma mais

eficaz (Snell, Brown, 2011). Para atender a essa necessidade, é importante procurar diferentes abordagens pedagógicas.

### 2.2.2. Comunicação

Embora as pessoas com deficiência intelectual severa apresentem um desejo de serem envolvidas em atividades sociais de comunicação, têm, frequentemente, dificuldades em fazê-lo. Os problemas de elocução ou o vocabulário pobre e impreciso podem levar a problemas em expressar ideias e necessidades ou em compreender frases complexas e manter um discurso coerente. Apesar de terem sido criadas muitas abordagens alternativas recorrendo a gestos, imagens, símbolos e pistas não-verbais, para apoiar ou substituir a palavra falada e melhorar a compreensão durante o processo de comunicação, os obstáculos à comunicação continuam a dificultar enormemente a participação na vida social. (Dionne *et al.*, citados por Mercier *et al.*, 2015). Em muitos casos, a comunicação com as pessoas com deficiência deve ser apoiada pela Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), definida como a disponibilização de várias estratégias que apoiem as competências da fala e maximizem a capacidade e a oportunidade de participar no meio quotidiano. A CAA inclui todas as formas de comunicação que sejam usadas para expressar pensamentos, necessidades, desejos e ideias e que apoiem a compreensão da comunicação. Existem duas formas de ACC; por exemplo:

- CAA sem apoio – estratégias de comunicação que não exigem o uso de elementos externos e baseadas no uso do próprio corpo, tais como, o olhar, a expressão facial, a gestualidade, o apontar, a linguagem corporal e o tom de voz.
- CAA com apoio – estratégias que envolvem o uso de elementos externos como agendas, calendários, apoios à tomada de decisões, cartões de pedidos de ajuda à comunidade, tabelas ou quadros de comunicação, tapetes falantes, sistemas de comunicação por troca de figuras (PECS), Apresentação Dinâmica com Organização Pragmática

(PODD), apresentação do alfabeto, placas com imagens, letras ou palavras, fotografias, objetos reais (CAA de baixa tecnologia) ou computador, digitalizadores e sintetizadores de voz (alta tecnologia).<sup>1</sup>

### 2.2.3. Interações sociais

Enquanto crianças e adultos, as pessoas com deficiência intelectual severa passam mais tempo sozinhas do que os seus pares sem deficiência e as relações sociais estão, na sua maioria, restritas a funcionários, familiares e outras pessoas com deficiência intelectual. Os contactos com amigos são menos frequentes entre as pessoas com níveis mais profundos de incapacidade (Solish, Perry, Minnes, 2010, citados por Gilmore, Cuskelly, 2014).

Os estudos mostram que as pessoas com deficiência intelectual severa reportam níveis mais elevados de solidão quando comparadas com a população em geral. Estima-se que quase metade das pessoas com deficiência sejam cronicamente solitárias, em comparação com 15 a 30% das pessoas sem deficiência (Heinrich, Gullone, 2006, Stancliffe *et al.*, 2010, citados por Gilmore, Cuskelly, 2014). Estas conclusões também foram validadas num grupo de meninos de 8 a 13 anos de idade com deficiência intelectual ligeira, os quais disseram que eram mais solitários do que os seus pares (Luftig, 1988). Há também uma diferença entre os alunos com necessidades especiais que frequentaram escolas do ensino regular ou do ensino especial. Os sintomas de solidão e de depressão foram mais frequentes nas escolas de ensino especial, em comparação com as escolas em que os alunos com deficiência tenham sido integrados em salas de aula regulares (Heiman, 2001). Os estudos com adultos chegaram a conclusões semelhantes. Encontrar-se um método de prevenir a solidão é um objetivo vital, por causa da correlação

---

<sup>1</sup> Estão disponíveis mais informações sobre a CAA em:  
[http://www.adhc.nsw.gov.au/\\_\\_data/assets/file/0011/302402/Augmentative\\_and\\_Alternative\\_Communication\\_Practice\\_Guide.pdf](http://www.adhc.nsw.gov.au/__data/assets/file/0011/302402/Augmentative_and_Alternative_Communication_Practice_Guide.pdf)

entre a solidão e a depressão. (Miller, Heller, Smith, 2006; Lunskey, 2004; Merrick *et al.*, 2006, citados por Gilmore, Cuskelly, 2014).

A solidão pode ser associada à seguinte constatação: apesar de terem bastantes oportunidades para fazer amigos, as pessoas com deficiência podem ter dificuldade na construção de relações recíprocas, o que resulta na muito menor dimensão das suas redes sociais quando comparadas as pessoas sem deficiência, facto este que age como uma enorme barreira à sua inclusão na comunidade (Gowar *et al.*, 2014).

#### **2.2.4. Autoeficácia e motivação**

As pessoas com deficiência intelectual ligeira a severa correm o perigo de falhar mais vezes ao longo da sua vida, o que tem uma influência negativa sobre o seu sentido de autoeficácia e a sua autoimagem. No contexto da aprendizagem e da participação na vida social, esse facto pode levar a uma maior necessidade de aprovação e reforço social e à recusa de realizar uma determinada tarefa. Devido à ligação estreita entre o sentido de autoeficácia e a motivação, os alunos com deficiência intelectual moderada e severa tendem a desinteressar-se das novas tarefas, a subestimarem as restrições e a perderem a motivação, desistindo quando se deparam com problemas. Estão portanto mais motivados pela vontade de não falhar do que por serem bem-sucedidos. (Dionne *et al.*, citados por Mercier *et al* 2015. 2015).

#### **2.2.5. Saúde física e capacidades motoras**

As pessoas com deficiência intelectual confrontam-se, muitas vezes, com problemas de motricidade geral e fina, coordenação visuomotora, modulação sensorial, equilíbrio e postura e esquema corporais. Este comprometimento das capacidades físicas e fisiológicas nas pessoas com deficiência intelectual severa tem um impacto ao nível de autonomia do cliente quando este tenta realizar atividades do dia a dia, de lazer ou relacionadas com o trabalho, tais como vestir-se, viajar, manipular objetos, executar de tarefas ou participar em

desportos (Mercier *et al.* 2015). O não envolvimento em atividades sociais e um estilo de vida sedentário acarretam desvantagens ao longo da vida das pessoas com deficiência intelectual. Estas pessoas têm uma saúde física e mental mais débil, falta de exercício físico e uma dieta mais pobre quando comparadas com as pessoas sem deficiência (Emerson, Hatton, 2014; Lante *et al.*, 2014).

Devido à associação entre estilo de vida e doenças crônicas, são mais propensas ao excesso de peso e à obesidade, bem como à hipertensão e doença cardiovascular (McGuire *et al.*, 2007). As intervenções focadas na inclusão social, na remoção das barreiras ambientais, na participação em atividades significativas, no apoio com ao planeamento, na formação para viajar, na gestão do dinheiro e na comunicação podem melhorar não só a saúde física, mas também mental, das pessoas com deficiência intelectual.

### 2.2.6. Modelo de Qualidade de Vida

A Qualidade de Vida (QV) é um conceito que identifica o que é importante, necessário e gratificante na existência humana. Uma vez que as pessoas com deficiência podem ser afetadas pelos fatores acima enumerados, os quais reduzem o prazer de viver, torna-se fundamental avaliar e melhorar o seu bem-estar. Houve muitas tentativas de integrar as abordagens existentes à Qualidade de Vida tendo em conta conceitos de inclusão e capacitação. Schalock *et al.* (2010) afirmam que a Qualidade de Vida é um fenómeno multidimensional, composto por características pessoais e fatores ambientais que influenciam o desempenho humano. A QV é reforçada pela autodeterminação, pelos recursos, bem como pelo sentido da vida e pela noção de pertença. É composta por vários conceitos fundamentais, domínios e indicadores que são comuns a todas as pessoas. É possível descrever os três fatores principais da QV do seguinte modo:

- 1) Independência – este fator está ligado à avaliação de dois domínios:
  - o desenvolvimento pessoal, cujos indicadores são:

- escolaridade
    - competências pessoais
    - comportamentos adaptativos
  - e a autodeterminação, cujos indicadores são:
    - a capacidade de escolher e de tomar decisões
    - o nível de autonomia e de controlo pessoal
    - a existência e a concretização de objetivos pessoais
- 2) A participação social – este fator está ligado à avaliação de dois domínios:
- a relação Interpessoal, cujos indicadores são:
    - as redes sociais de apoio
    - as amizades e as atividades sociais
    - as interações
    - as relações
  - a inclusão social, cujos indicadores são:
    - a participação e a integração na comunidade.
    - o papel na comunidade
    - a receção de apoio por parte da comunidade
  - os direitos, cujos indicadores são:
    - ver os seus direitos humanos respeitados, ser-se tratado com igualdade e com dignidade
    - ter acesso à justiça
- 3) bem-estar – este fator está ligado à avaliação de três domínios:
- O bem-estar emocional, cujos indicadores são:
    - a sensação de proteção e de segurança
    - as experiências positivas
    - a sensação de contentamento
    - ter um autoconceito
    - a ausência de stress quotidiano
  - O bem-estar físico, cujos indicadores são:
    - a saúde física e o estado nutricional

- as possibilidades de recreação e lazer
- O bem-estar material, cujos indicadores são:
  - o estado das finanças pessoais
  - ter um emprego
  - ter uma habitação
  - a posse de bens materiais.

A QV é medida pela avaliação subjetiva (v.g., a satisfação percebida nas diferentes áreas da vida) e/ou pela avaliação objetiva (v.g., os indicadores da experiência pessoal e das circunstâncias de vida). No processo de avaliação, devem ser envolvidas tanto as pessoas com deficiência intelectual como os elementos da sociedade que lhe estão mais próximos. A abordagem centrada na QV tem como objetivo garantir às pessoas com deficiência e respectivas famílias um elevado nível de bem-estar e satisfação com a vida, apesar dos problemas e limitações individuais (Samuel, Rillotta, Testa, 2012) e a avaliação da QV individual devem estar na base das intervenções e do apoio.

No estudo de Morisse *et al.*, (2013), ficou provado que o constructo da QV parece ter propriedades universais. Os participantes na pesquisa (profissionais que trabalham com pessoas com deficiência intelectual ou pessoas com problemas de saúde mental) foram convidados para debater e refletir sobre o que consideram ser a *Qualidade de Vida* em geral e para o membro da família/cliente em particular: *o que é realmente importante para se poder falar de qualidade de vida para as pessoas com deficiência intelectual e problemas de saúde mental e para os seus familiares em particular?* O passo seguinte foi o agrupamento dos dados dos debates em oito domínios do constructo da QV, concebidos por Schalock, tendo outros profissionais operacionalizado esses domínios em indicadores. O estudo confirmou a relevância do modelo conceptual de oito domínios da QV concebido por Schalock (2010). Os domínios mais importantes da Qualidade de Vida relatados pelos profissionais foram: bem-estar emocional, relações interpessoais e autodeterminação. Numa

segunda fase, os profissionais tiveram de distinguir os indicadores de cada domínio, tendo mencionado a importância dos seguintes:

- liberdade de escolha (e a liberdade em geral)
- os limites externos que garantem a segurança e existência duma estrutura de apoio
- a prestação de apoio com orientação profissional
- a possibilidade de manter relações duradouras,
- a possibilidade de levar uma vida semelhante à vida das pessoas sem deficiência (ter um parceiro, um emprego, uma casa, filhos, amigos)
- a aceitação pelos outros,
- a proximidade de cuidadores e familiares,
- uma vida estruturada,
- atenção positiva, validação e ser-se levado a sério
- respeito pelas pessoas com limitações resultantes da deficiência intelectual
- momentos de tranquilidade
- não sobrecarregar os clientes com tarefas demasiado exigentes
- aceitação, amor, segurança, proteção
- meditação.

No entanto, outros estudos indicam que as variáveis demográficas (v.g., género, estatuto laboral, bem-estar económico) desempenham um papel importante na diferenciação da percepção da importância e utilização de alguns domínios de QV entre as pessoas com deficiência intelectual e os seus pais (Kober, 2010). Pode-se concluir que a avaliação e a melhoria da Qualidade de Vida das pessoas com deficiência intelectual severa devem ser ajustadas de acordo com a percepção e as preferências do indivíduo.



## Resumo do capítulo 2.2

**Este capítulo descreve as necessidades específicas das pessoas com deficiência intelectual severa.**

**Aborda as seguintes questões:**

- a atenção e a memória,
- a aprendizagem,
- a comunicação
- a necessidade de pertença,
- a motivação,
- a saúde.

É importante ajudá-los a lidar com os seus problemas.  
Tal como todas as outras pessoas,  
têm o direito a ter uma vida feliz!

A Qualidade de Vida é uma ideia que ajuda a decidir  
se as pessoas estão contentes com a sua vida.

## 2.3. Inclusão social

### 2.3.1. Abordagem ecológica à inclusão

A inclusão é um processo sociopolítico complexo que implica alterações sociais (Bushnell e Rappaport, 1971; Lurie, 1970; Stetson, 1984 citado por Wiśniewski, Alper, 1994) e que é definido de várias maneiras. McConkey (2009, citado por Simplican *et al.*, 2015) entende a inclusão como uma interação com os outros e o acesso aos equipamentos comunitários. É semelhante a Bates e Davis (2004, citados por Simplican *et al.*, 2015) – acesso às atividades, papéis sociais e relações com cidadãos sem deficiência. Forrester-Johnes *et al.* (2006, citados por Simplican *et al.*, 2015) alargam a definição para relações de apoio socialmente integrado na comunidade, as quais incluem a participação económica e social. Simplican *et al.* (2015) observaram que todas as definições que encontraram na literatura se concentram em dois domínios: relações interpessoais e participação na comunidade.

O modelo ecológico de inclusão social capta o modo como as variáveis individuais, interpessoais, organizacionais, comunitárias e sociopolíticas influenciam as relações interpessoais e a participação na comunidade, as quais são entendidas da seguinte maneira:

- As condições individuais referem-se ao nível de funcionamento, conhecimentos, motivação e objetivos pessoais que possam afetar a felicidade, a autoestima e o sentido de pertença em todo o processo de inclusão social.
- As condições interpessoais incluem o relacionamento com a família, amigos e funcionários, os níveis de respeito e de confiança e o capital social, bem como as atitudes dos membros da respetiva rede social. O trabalho nesta área permite às pessoas com deficiência a manutenção de relações e a participação nas comunidades e poderia evitar, por exemplo, a discriminação no emprego ou o abuso físico.

- A condição organizacional refere-se a ter em conta o estatuto socioeconómico do indivíduo ou da família, o capital social, a cultura familiar, a cultura de partilha do mesmo espaço de habitação, as declarações de missão, as atitudes dos gestores seniores, as oportunidades de formação para os funcionários, o acesso aos serviços de comunicação e as culturas organizacionais no seio da comunidade, tais como igrejas, escolas, centros de emprego, bem como o cumprimento da lei. Os resultados organizacionais da inclusão social podem incluir mudanças na cultura organizacional para aumentar a eficácia das condições individuais e interpessoais.
- As condições comunitárias incluem o tipo/modo de habitação, tais como o tamanho e a configuração, as comunidades e os recursos *online* e a disponibilidade e o acesso a serviços e transportes adequados, bem como as atitudes e estereótipos sociais.
- As condições políticas incluem as leis e cumprimento das mesmas (Quinn, 2012; Doyle, Vanhala, 2011, citado por Simplican *et al.*, 2015); as forças de mercado (Hermesen *et al.*, 2014, citados por Simplican *et al.*, 2015); as histórias e perspetivas do Estado em torno de prestação de serviços (Power, Kenny, 2011, citados por Simplican *et al.*, 2015).

As intervenções pensadas no âmbito dum modelo ecológico devem ter lugar em organizações, comunidades e climas políticos que lhes sejam favoráveis (Sallis, Owen, Fisher, 2008 citados por Simplican *et al.*, 2015), a fim de permanecerem eficazes e de serem capazes de promover mudanças nos comportamentos individuais.

O conceito mais atual é a ideia de Comunidades Inclusivas (Gowar *et al.*, 2014), nas quais a participação e a inclusão exigem o compromisso de todos os membros da comunidade, reconhecendo-se a necessidade de que todos os indivíduos sejam igualmente incluídos na vida comunitária. A presença duma comunidade não deve ser apenas física, mas também psicológica; por exemplo, através da criação de condições de autonomia em relação às decisões privadas, condições essas que deverão também permitir a

participação na vida pública. Jenkin e Wilson (2009, citados em Gowar *et al.*, 2014) diferenciam entre, por um lado, "trabalho centrado na pessoa" (enquanto resposta às necessidades de uma pessoa com deficiência) e oportunidades criadas na comunidade (nas quais os membros da comunidade representam as necessidades das pessoas com deficiência) e, por outro lado, um nível mais amplo de mudança da comunidade relativo à obtenção de recursos, à aquisição de competências e ao conhecimento e compreensão dos vários grupos sociais que poderiam incluir ou serem liderados por pessoas com deficiência que agissem como agentes de mudança.

O Modelo MINCE para a Educação Comunitária Inclusiva é um método que poderia tornar as comunidades mais inclusivas, modelando a aceitação das pessoas com deficiência, proporcionando informações precisas sobre as pessoas com deficiência e criando oportunidades para a interação entre pessoas com e sem deficiência, em igualdade de condições.

Por exemplo, um *workshop* de culinária no qual participem pessoas sem deficiência intelectual, pessoas com deficiência intelectual severa e pessoas com deficiência ligeira como mediadores de pares pode mudar a percepção das pessoas com deficiência como alguém que é "diferente", cujas possibilidades de vida são limitadas e que está impossibilitado de participar em atividades e interações sociais, para alguém que pode participar em igualdade na educação, tem as mesmas necessidades que as pessoas sem deficiência (v.g., necessidade de crescimento e de realização pessoais) e que seria capaz de aprender atividades semelhantes.

### **2.3.2. Objetivos e efeitos da inclusão social**

A inclusão social tem vários efeitos positivos sobre os indivíduos e sobre toda a comunidade. Aumenta a felicidade, a autoestima, a confiança, a saúde mental (Forrester-Jones *et al.*, 2006, citados por Simplican *et al.*, 2015), o bem-estar geral e o sentimento de singularidade e a capacidade de decisão dos indivíduos com deficiência intelectual (Johnson *et al.*, 2002; 2009, citados por

Simplican *et al.* 2015). As pessoas que têm conhecimentos e competências sociais mais alargados podem servir como modelos, dar apoio e ajudar as pessoas com deficiência intelectual severa a ganharem confiança no desenvolvimento de relações com as pessoas da mesma idade cronológica (Mercier *et al.*, 2015). A nível da sociedade, reduz as atitudes negativas e os estereótipos, o estigma e a discriminação (Johnson *et al.* 2009; Mahar *et al.*, 2013; Power, 2013, citados por Simplican *et al.*, 2015), aumenta a segurança comunitária e protege contra abusos (Power, 2013, Quinn, Doyle, 2012, citados por Simplican *et al.*, 2015).

Inúmeros resultados provaram que a inclusão das pessoas na vida social e a ajuda que lhes é dada para construírem um círculo de relações têm um efeito positivo sobre o bem-estar geral e a saúde mental. Numa pesquisa de Wilson, Jaques, Johnson, Brotherton (2016), foi formado um grupo social destinado aos clientes do serviço de emprego para pessoas com deficiência (SEPD), a fim de se facilitar a inclusão social. O objetivo do grupo era ajudar os participantes a desenvolver amizades, adquirir competências sociais e ganhar confiança na utilização de diversos serviços, bem como providenciar treino em deslocações. Os membros da equipa coordenaram atividades mensais aos fins de semana, tais como assistir ao concerto ao vivo duma banda local ou ir a cafés ou restaurantes. Foram recrutados dez membros do grupo para participarem na investigação que iria validar a utilidade deste programa. Os resultados qualitativos mostraram que os participantes mudaram para um estilo de vida mais saudável, ativo e gratificante que os incentivou a serem fisicamente mais ativos. A expansão da rede social de todos os participantes deu-lhes um sentido de pertença e de apoio. A participação num grupo social combateu a sua solidão, expandiu o círculo de pessoas a quem poderiam ligar, deu-lhes uma sensação de maior bem-estar e melhorou as suas competências funcionais e de utilização de transportes (Wilson *et al.*, 2016).

Além disso, estão também comprovados os resultados positivos da inclusão em intervenções que incluíram pessoas com deficiência severa. Muitos estudos documentaram que a inclusão de clientes com deficiência

severa proporciona mais possibilidades de comunicação e de interação social, bem como modelos de comportamentos sociais adequados à idade dos participantes (Wiśniewski, Alper, 1994).

Tal como descrito no capítulo anterior, a inclusão significa também garantir condições adequadas de vida em comunidade; por exemplo, o tipo de habitação que, ao contrário das residências segregadas, permite um contacto regular com toda a sociedade. Três décadas de estudos centrados na desinstitucionalização concluíram que as pessoas que saem das instituições comunitárias para ambientes comunitários mais pequenos são mais felizes e saudáveis, têm mais controlo sobre as suas vidas e são mais capazes de funcionar de forma independente (Larson, Lakin, Hill, 2013). A investigação realizada no âmbito do projeto *National Core Indicator* (Indicador Nacional de Base) demonstra que o tipo de residência influencia as taxas globais de escolha e de tomada de decisão relacionadas com o sítio onde se trabalha e vive e do que se faz durante o dia (Bradley *et al.*, 2015). Habitar em casa própria com o apoio adequado torna as pessoas menos solitárias, mais saudáveis, mais estáveis em termos financeiros e mais satisfeitas com as suas vidas (Tichá *et al.*, 2013).



## Resumo do capítulo 2.3

### O que é a inclusão social?

É quando as pessoas com deficiência intelectual podem:

- fazer as mesmas coisas que as outras pessoas,
- aprender e trabalhar,
- conhecer pessoas,
- fazerem as suas próprias escolhas.

É quando se sentem bem-vindas:

- em todos os lugares,
- na rua,
- numa loja,
- no cinema.

É quando toda a gente fala diretamente com elas,  
vê que necessidades têm e as respeita.

## 2.4. Educação Inclusiva, Educação Comunitária e modelo de Planeamento Centrado na Pessoa

### 2.4.1. O que é a Educação Comunitária?

O conceito de Educação Comunitária Inclusiva é a aplicação do modelo ecológico da deficiência ao contexto educacional. Os objetivos da educação inclusiva são: alterar o ambiente educacional, ser mais acessível às pessoas com deficiência, mudar a maneira como as pessoas com deficiência são percebidas pela sociedade e transformar as instituições, as políticas, as práticas e os procedimentos para os tornar mais inclusivos desde o início (Gowar *et al.*, 2014). A educação inclusiva é crucial para desafiar estereótipos, derrubar obstáculos e providenciar áreas para as pessoas com deficiência nas quais estão possam adquirir competências e conhecimentos.

Connolly (2010) explorou o campo da educação comunitária, reanalizando as respetivas bases históricas e aplicações. Concluiu que o conceito de educação comunitária se aplica apenas a algumas dimensões. Resumidamente, pode-se dizer que a educação comunitária:

- responde às necessidades dos membros da comunidade, promove o coletivismo, a autossuficiência e a autoajuda
- integra, na comunidade, as pessoas mais difíceis de alcançar, dando-lhes a possibilidade de se desenvolverem, reabilitarem e terem educação e emprego
- cria uma oportunidade para se construir uma relação entre o participante no processo de aprendizagem e a sociedade
- é uma forma informal/não-formal/liberal de educação que inclui pessoas em todos os estágios de desenvolvimento
- é sustentada por princípios de justiça social.

O conceito de educação comunitária está próximo do conceito de *instrução com referente comunitário* formulado por Dymond (2012), o qual contempla a aquisição de competências profissionais ou não profissionais e a realização de

atividades em contextos naturais, tais como pedir para almoçar num restaurante, fazer compras numa pastelaria, utilizar o autocarro, etc.

No documento *Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida na Áustria, LLL:2020*, a Educação Comunitária constitui uma das dez orientações que deverão ser melhoradas e alargadas como parte integrante da aprendizagem ao longo da vida. A Educação Comunitária distingue-se pela *ligação do trabalho educativo com o trabalho comunitário e/ou o desenvolvimento regional e cria oportunidades de aprendizagem no seio da comunidade e dirigidas a esta última*, reforçado a *participação e capacitação das pessoas socialmente desfavorecidas* (Wagner, et al. 2013).

Resumindo, a Educação Comunitária Inclusiva poderá ser definida como um processo de aprendizagem não-formal, social e autocontrolado, com um baixo patamar de exigência e acessível às pessoas com deficiência, sendo esta última entendida como uma dimensão da diversidade humana. Inclui a aquisição de conhecimentos teóricos e de competências práticas em conjunto com outras pessoas. Os ambientes educacionais deverão ser alterados por forma a reduzir os obstáculos ao acesso existentes na sociedade.

#### **2.4.2. Educação Inclusiva – diferentes abordagens**

Existem várias abordagens à Educação Inclusiva. A definição clássica de educação inclusiva descreve este conceito como a criação dum ambiente de aprendizagem em que diversos alunos aprendem lado a lado e participam nas mesmas aulas, atividades extraescolares, desportos, encontros, peças de teatro, etc. No meio pedagógico, as pessoas com deficiência intelectual severa são geralmente apoiadas individualmente por profissionais, levando à limitação das interações sociais e do envolvimento dos alunos (Carter *et al.*, 2015). A presença constante de paraprofissionais de apoio pode impedir involuntariamente a inclusão devido à separação física que pressupõe; impede também os alunos de colaborar com os colegas e diminui a disponibilidade

para se iniciar uma conversa ou fomenta a dependência das pessoas com deficiência em relação aos paraprofissionais. A ideia de apoio entre pares é uma das alternativas a este modelo baseadas em provas; esta ideia prevê que os professores de educação especial ou os paraprofissionais passem a ser facilitadores que auxiliam e encorajam os alunos a apoiar os seus pares.

Existem muitas estratégias de inclusão que envolvem os pares no processo de aprendizagem. Uma das estratégias sugeridas por Wiśniewski e Alper (1994) é o agrupamento flexível e cooperativo: a formação de grupos de alunos com base em interesses partilhados, no estilo de aprendizagem ou nas amizades. Um grupo de pessoas que aprendem em conjunto poderá ser heterogéneo e cada aluno é apoiado pelo desempenho global do grupo.

Devido ao desenvolvimento de tecnologias inovadoras, a utilização de dispositivos de assistência por computador e de tecnologia de assistência é também uma estratégia que ajuda a incluir pessoas com deficiência severa, aumentando ou facilitando a comunicação, a leitura, a escrita ou a realização de tarefas de aritmética. As tecnologias de dispositivos de assistência podem ser usadas para desenvolver competências importantes e melhorar a qualidade das interações sociais (Horner, Budd, 1983; Wiśniewski, Sedlak, 1992, citado por Wiśniewski, Alper, 1994).

Uma outra estratégia passa por facilitar as amizades entre alunos com e sem deficiência; por exemplo, através da formação de alunos sem deficiência para serem amigos especiais dos alunos com deficiência intelectual severa no parque infantil, na sala de aula ou durante as atividades pós-letivas. Além disso, a estratégia inclui dotar as pessoas com deficiência severa de competências sobre como agir nas amizades; por exemplo, como se revezar e partilhar, como ouvir os outros e como iniciar, manter e terminar uma interação social (Stainback, Stainback, 1987; Brady *et al.*, 1984, citado por Wiśniewski, Alper, 1994).

A última ideia comum é implementar uma estratégia de tutores de pares que poderiam ensinar um conjunto específico de competências a outro aluno (por exemplo, competências sociais), dar pistas, reforçar e recolher dados.

Pode ser utilizada numa vasta gama de tarefas e aplicada em inúmeros ambientes.

McLean *et al.* (2009) identificam fatores que indicam o sucesso do apoio entre pares, tais como: definição clara de funções, acesso à formação e ao apoio prestado por profissionais de apoio de pares e apoio para os funcionários, a fim de se garantir que os profissionais façam parte de equipas mais alargadas. O projeto MINCE agrega essas regras criando um currículo e orientações para mediador de pares e um outro currículo para profissionais desta área. O MINCE proporciona uma nova abordagem à Educação Inclusiva, na qual os pares com deficiência intelectual ligeira podem acompanhar pessoas com deficiência intelectual severa em novas atividades e oportunidades de aprendizagem.

### **2.4.3. Objetivos e efeitos da educação inclusiva e comunitária**

A educação inclusiva, desde que entendida como a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular, tem vários resultados positivos. Está provado que os alunos que se mudaram para uma sala de aula de ensino regular e saíram dos ambientes de educação especial melhoram nas respostas adequadas à sua idade, na funcionalidade e na generalização (Hunt, Farron-Davis, 1992, citados por Bui *et al.*, 2010), bem como nas competências académicas básicas tais como a literacia.

Além disso, a aprendizagem numa sala de aula do ensino regular está positivamente correlacionada com o menor número de faltas à escola, menos queixas por causa de comportamentos disruptivos e melhores resultados após o liceu em matéria de emprego e de vida independente (Wagner *et al.*, 2006, citado por Bui, 2010). Num estudo relativo à ligação entre os progressos feitos em Matemática e os ambientes educacionais. Verificou-se que 41,7% dos alunos que aprendiam com colegas sem deficiência progrediram em Matemática, em comparação com 34% dos alunos em ambientes tradicionais

de educação especial (Waldron, Cole, Majd, 2001, citados por Bui *et al.*, 2010). Além disso, num estudo que analisou o recurso ao *tutoring* de pares em toda a turma, foram observados aumentos significativos na ortografia, nos estudos sociais e noutros indicadores académicos (Pomerantz, Windell, Smith, 1994, citados por Bui *et al.*, 2010).

Vários estudos comprovaram que os professores acreditam que a educação inclusiva ajuda a preparar os alunos para a vida depois da escola, permite que os alunos utilizem as competências adquiridas em novos ambientes, aumenta a interação social e a independência, melhorando ainda a perceção que os estudantes têm do seu próprio valor e, logo, das suas hipóteses de sucesso (Agran *et al.*, 1999; Langone *et al.* 2000, citados por Bui *et al.* 2010).

As salas de aula inclusivas ajudam os alunos a obter competências que ultrapassam a esfera académica. Num estudo de McGregor e Vogelsberg (1998), os alunos demonstraram altos níveis de interação social com os seus pares sem deficiência e melhoraram as competências sociais e de comunicação. Outros estudos longitudinais mostram que os estudantes em ambientes inclusivos tiveram pontuações significativamente mais elevadas na ACS (Avaliação da Competência Social) após um período de dois anos. Os alunos numa condição de ensino clássico, pelo contrário, também tiveram ganhos, mas estatisticamente insignificantes.

Este impacto positivo da Educação Inclusiva é observado em pares sem deficiência. McGregor e Vogelsberg (1998) reportaram que a inclusão não influenciou negativamente os resultados dos alunos do ensino geral, dando novas oportunidades de aprendizagem e envolvendo estes alunos na criação de relações com os alunos com deficiência. Segundo Deisinger (2000, citado por Gowar *et al.*, 2014), o contacto direto e interpessoal com pessoas com deficiência é o fator mais importante na mudança de atitudes e no suscitar de empatia das pessoas sem deficiência.

#### **2.4.4. As vantagens do apoio entre pares como abordagem à educação inclusiva**

As vantagens académicas e sociais dos regimes de apoio entre pares, os quais constituem uma das abordagens à educação inclusiva, foram avaliadas em muitas pesquisas científicas. Num estudo realizado por Carter *et al.* (2016), 99 alunos do liceu com deficiência severa, 106 colegas pares e 51 funcionários participaram numa experiência cujo objetivo foi avaliar a eficácia e a validade social das intervenções e do apoio prestado pelos pares. Um grupo de estudantes que recebiam apoio dado por adultos foi comparado com os estudantes que participavam no regime de apoio entre pares. Para cada aluno atribuído ao grupo de apoio entre pares, foram convidados um ou mais pares da mesma turma para agir como parceiro. Após um semestre, observou-se que os alunos do grupo de intervenção de apoio entre pares tinham uma alteração significativamente maior no total de interações com os pares, no envolvimento académico (6,9% de aumento) e na participação social, exibindo progressos mais significativos nos objetivos sociais individualizados.

Além disso, num estudo de Brock *et al.* (2015), foram observados efeitos benéficos num grupo de estudantes com deficiência severa que participavam no regime de apoio entre pares. Aumentaram o número de interações sociais, acederam a uma ampla gama de apoios sociais, mantiveram ou aumentaram o seu envolvimento académico, gastaram menos tempo em interações próximas com os paraprofissionais e desenvolveram mais amizades.

#### **2.4.5. Planeamento Centrado na Pessoa**

O planeamento centrado na pessoa é outro conceito crucial no contexto da inclusão. Pode ser definido como uma forma de se identificar preferências pessoais relacionadas com muitos aspetos da vida e de diagnosticar que tipo de apoio é necessário para atingir esse objetivo, descobrindo aspetos positivos da vida em concreto, procurando as opções disponíveis, envolvendo outras pessoas (familiares, amigos, representantes, prestadores de serviços, grupos

comunitários locais) no apoio ao processo de desenvolvimento dum plano e, por fim, concretizando-o em ações. O planeamento centrado na pessoa poderá dar o seguinte às pessoas com deficiência:

- a possibilidade de avaliar globalmente a sua vida e a qualidade que esta tem ou não tem
- a oportunidade de explorar os seus pontos fortes e as suas capacidades, além dos objetivos já alcançados
- a oportunidade de fazer escolhas sobre a sua própria vida e definir um conjunto de objetivos que quer atingir no futuro próximo
- a oportunidade de decidir que passos devem ser tomados para atingir as metas pessoais
- o incentivo para promover ativamente a prestação de serviços e de escolhas que iriam melhorar a vida das pessoas com deficiência.

No documento *Guidelines on Person Centred Planning in the Provision of Services for People with Disabilities in Ireland (Orientações Relativas ao Planeamento Centrado na Pessoa na Prestação de Serviços a Pessoas com Deficiência na Irlanda)*, redigido pela Autoridade Nacional para a Deficiência (NDA na sigla em inglês) são propostos os seguintes passos para criar um plano útil centrado na pessoa:

- criação dum enquadramento, o que significa incentivar as pessoas com deficiência (e todos à sua volta) para que desenvolvam uma visão positiva de si mesmas; capacitando as pessoas com deficiência intelectual e as suas famílias para que possam assumir o controlo das suas vidas, criando oportunidades para as pessoas com deficiência expressarem as suas preferências; desenvolvendo, no seio das organizações, uma cultura sustentável centrada na pessoa; trabalhando no desenvolvimento duma atmosfera de apoio abrangente nas comunidades locais;

- clarificando as funções e responsabilidades no interior de cada indivíduo, grupo e organização que esteja envolvido no planeamento centrado na pessoa e identificando as necessidades de formação e apoio existentes.
- identificando os facilitadores do plano e garantindo que estes estão adequadamente formados e experimentados na gestão destas problemáticas
- estabelecendo mecanismos que permitam uma comunicação constante, a monitorização e o acompanhamento do plano, bem como a avaliação, a análise e o desenvolvimento do processo de planeamento centrado na pessoa.

De acordo com as orientações, um plano centrado na pessoa deverá incluir:

- uma descrição da pessoa no centro do processo de planeamento, indicando – no mínimo – as suas capacidades e forças, bem como as capacidades da pessoa com deficiência intelectual
- uma descrição do que o indivíduo deseja mudar na sua vida
- que apoio a pessoa deseja receber no processo de prossecução dos seus objetivos
- uma estratégia de efetivação das mudanças (é obrigatório ter uma resposta às questões de “como, por quem, quando, o quê, que apoio, que atividades”)
- a informação sobre a forma como o plano será analisado e mantido a funcionar.

No modelo MINCE, os Mediadores de Pares poderão representar a pessoa com deficiência intelectual severa no processo de criação dos respetivos planos centrados na pessoa.<sup>2</sup>

#### **2.4.6. Índices existentes, recursos sobre inclusão e educação comunitária**

Para se alcançar a meta de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e em ambientes educacionais, é aconselhável fazer uso dos índices e boas práticas existentes. Estes recursos poderão constituir um enquadramento útil que poderá ser aplicado em diferentes áreas. Além disso, a existência destas referências prova que a criação doutras ferramentas para lutar contra a exclusão social está em linha com as tendências mais atuais. Neste capítulo, são mencionados exemplos seleccionados de boas práticas e índices de inclusão. O capítulo está dividido em secções que apresentam exemplos dos resultados atingidos em diferentes países. Todas as referências do presente capítulo podem ser encontradas na separata de referências gerais designada “Referências de boas práticas, índices e recursos nacionais sobre a inclusão”.

##### **2.4.6.1. Eslovénia**

- Sob a égide do Ministério da Educação e dos Desportos da Eslovénia e do centro de formação profissional, foi criado um modelo de oferta de ajuda aos professores de alunos com necessidades especiais que se encontrem integrados em escolas secundárias (Rutar, 2010).
- O Instituto Nacional de Educação trabalhou num modelo de apoio sistemático de 5 passos à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, incluindo indicadores para uma boa prática de ensino (Kavkler *et al.*, 2008).

---

<sup>2</sup> Estão disponíveis mais informações em: <http://nda.ie/Good-practice/Guidelines/Guidelines-on-Person-Centered-Planning/Guidelines-on-Person-Centered-Planning-in-the-Provision-of-Services-for-People-with-Disabilities-in-Ireland.html>

- O *Priprava izhodišč deinstitutionalizacije v Republiki Sloveniji : končno poročilo, verzija 2.2* (Preparação dos pontos de partida para a desinstitutionalização na República da Eslovénia: relatório final, versão 2.2) (Flaker, 2015) é um estudo encomendado pelo Ministério do Trabalho, Família, Oportunidades, Questões Sociais e Igualdade de Oportunidades que estabelece a base ou o enquadramento para desinstitutionalização na Eslovénia.
- A *Vključevanje oseb s posebnimi potrebami v lokalno okolje* (Integração de pessoas com necessidades especiais no meio local) é uma tese de mestrado sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente social. As principais características da inclusão são: comunicação livre com os pares e a vizinhança, concordância com os processos sociais, abolição dos conceitos de estigma e desmistificação das percepções das pessoas com deficiência (Levrinc, 2009).
- *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij* (As pessoas com necessidades especiais no processo de inclusão e o papel dos especialistas e das instituições especializadas) (Destovnik, 2002) é um livro de ensaios sobre a inclusão de pessoas com deficiência de todas as idades.
- Na tese de mestrado *Prilagojenost izobraževalnih in drugih institucij osebam s posebnimi potrebami v lokalni skupnosti* (Adaptação das instituições de ensino e outras às pessoas com deficiência na comunidade local), são debatidos os problemas respeitantes aos obstáculos à criação dum ambiente, à comunicação e à informação (Tetičkovič, 2016). Estes obstáculos privam as pessoas com deficiência da possibilidade de terem uma vida ativa e de desfrutarem de inclusão social na exata medida das suas capacidades.
- Na tese de mestrado *Učinkovitost inkluzivnega pristopa pri osebah s posebnimi potrebami v izobraževanju, socialni integraciji in zaposlovanju* (A eficácia duma abordagem inclusiva às pessoas com necessidades especiais em educação, integração social e emprego), Verbič (2016)

aborda a inclusão de pessoas com necessidades especiais tal como essa tem sido praticada na região ao longo de duas décadas. O objetivo da tese é mostrar a respetiva eficácia e quais são as consequências da introdução da inclusão para a ensino geral e o emprego.

- O livro *Življenjski prehodi osebah pri s posebnimi potrebami : načrtovanje tranzicijskih procesov in izdelava tranzicijskih programov za osebe s posebnimi potrebami v kontekstu inkluzije in vseživljenjskega učenja* (*Transições de vida de pessoas com necessidades especiais: planeamento de processos de transição e desenvolvimento de programas de transição para pessoas com necessidades especiais no contexto da inclusão e aprendizagem ao longo da vida*) (Galob, 2016) aborda as transições de vida das pessoas com necessidades especiais. Este livro centra-se no planeamento dos processos de transição e na execução de programas de transição no contexto da inclusão e da aprendizagem ao longo da vida.

#### 2.4.6.2. Croácia

- A Associação para a Promoção da Inclusão Croata fornece instrumentos: *Tri instrumenta za postizanje samoodređenih ishoda za osebe s intelektualnim teškoćama*. Tem como objetivo a promoção de possibilidades de vida inclusiva para pessoas com deficiência intelectual e de serviços de apoio de alta qualidade para a vida em comunidade. Esta associação desenvolveu-se convicta da necessidade de existirem serviços que se concentrem na aplicação de alguns princípios fundamentais para o desenvolvimento de serviços de apoio à qualidade de vida em comunidade (Rozman, 2013).
- O artigo *Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities* (*Indicadores da qualidade na educação de crianças com deficiência intelectual profunda e multideficiência*) (Amaral, Celizic, 2015) mostra que é possível estabelecer um debate sobre os fatores que contribuem para a

qualidade da participação das crianças com deficiência intelectual profunda e multideficiência em atividades pedagógicas, como resultado da experiência dos autores e das informações disponíveis publicadas sobre este tema. Com base nessa discussão, sugere-se um conjunto de indicadores de qualidade que possam ajudar os profissionais na observação direta da qualidade das ofertas educativas e dos aspetos significativos do seu desempenho das crianças no contexto das atividades curriculares.

- O manual *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi (O papel dos reabilitadores educativos – peritos associados na escola inclusiva)* (Mirosevic, Granic, 2014) dirige-se aos profissionais que dão apoio em escolas regulares, particularmente aos professores de educação especial. Devido à sua estrutura, também pode servir a outros profissionais como pedagogos, psicólogos, patologistas da linguagem oral, assistentes sociais, bibliotecários e professores que possuem diferentes conhecimentos sobre a inclusão e a educação de alunos com deficiência. É ainda útil para os pais de alunos com deficiência, visto mostrar sistematicamente um conjunto de passos que pode ser útil na escolha do modelo de educação para os seus filhos.
- A Associação para a Promoção da Inclusão, o Centro de Inclusão e de Serviços Sociais e o Liceu Bartol Kašić em Grubišno Polje IPA (agosto de 2013 a março de 2015) implementaram o projeto “Produção de Produtos Hortícolas em Estufas”, com o objetivo de apoiar a integração de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho no Condado de Bjelovar-Bilogora. Os objetivos gerais foram atingidos através do fornecimento dum programa de formação sobre a produção de produtos hortícolas em estufas e pelo desenvolvimento de atividades de geradoras de trabalho e de rendimento através do modelo de produção sustentável de produtos hortícolas em Bjelovar e Grubišno Polje. O desenvolvimento destas atividades também aumenta a capacidade do Centro de Inclusão e de Serviços Sociais de apoiar as

peessoas com deficiência intelectual a encontrarem e manterem atividades laborais no mercado de trabalho aberto. Foram formadas 30 a 35 pessoas com deficiência intelectual para trabalhar na produção de produtos hortícolas em estufas, das quais 20 a 25 estavam envolvidas em atividades laborais de produção de produtos hortícolas no Centro de Inclusão e de Serviços Sociais. O apoio foi prestado por 4 formadores desta área de trabalho. Kudek Mirosevic, Granic, (2014).

- A *Associação para a Autorrepresentação* (dezembro de 2010 a dezembro de 2011) criou um projeto “*Serviços Profissionais Apoiados para Pessoas com Deficiência Intelectual*” cujo objetivo geral foi aumentar a empregabilidade das pessoas com deficiência intelectual em Osijek, Bjelovar e Šibenik no mercado de trabalho aberto e proporcionar o acesso a atividades profissionais significativas para os indivíduos incapazes de aceder a um emprego no mercado de trabalho aberto. O projeto permitiu incluir 44 pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho aberto com a ajuda de 23 empregadores, mesmo com recursos relativamente limitados.
- A *Associação para a Promoção da Inclusão* participou na implementação da *Rede de Novos Caminhos para a Inclusão* (2009-2011), a qual reúne organizações para pessoas com deficiência, prestadores de serviços, universidades e centros de investigação de 14 países europeus e do Canadá, cujo objetivo comum é trazer mudanças e apoiar as organizações para que estas possam oferecer serviços baseados na comunidade e centrados na pessoa destinados a pessoas com deficiência. Esta Rede baseia-se no legado do projeto europeu *Rede de Novos Caminhos para a Inclusão* (2009-2011), a qual ajudou a promover o Planeamento e a Prática Centrados na Pessoa em serviços de apoio por toda a Europa.
- A Faculdade de Agricultura da Croácia e Mali dom-Zagreb foram parceiros (2013-2015) do projeto financiado pela União Europeia designado *Izobrazba kao priprema za posao u ukrasnoj hortikulturi* (A

*formação como preparação para um emprego em horticultura decorativa*), cujo objetivo era formar educadores que trabalhavam com pessoas com deficiência no domínio da horticultura, capacitando-os para dotarem as pessoas com deficiência de conhecimentos e competências, encorajando-as, mais uma vez, a participarem no mercado de trabalho aberto. 35 pessoas com deficiência de diferentes organizações da Croácia concluíram com êxito a sua formação no âmbito deste projeto ([www.edukosi.hr](http://www.edukosi.hr)).

#### **2.4.6.3. Bulgária**

- O projeto *Cedar Foundation* (Fundação Cedro), incluído no Programa Operacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Componente 1 – *Sem limites*, está orientado para a prestação de formação e o intercâmbio de boas práticas no domínio dos cuidados às crianças e jovens adultos com deficiência intelectual. O seu foco específico está em capacitar os utilizadores de serviços sociais na tomada de decisões relacionadas com a sua vida e as suas atividades diárias. O projeto visa proporcionar uma oportunidade para as crianças e adultos com deficiência intelectual de desempenharem um papel mais importante em processos de tomada de decisão que os afetem diretamente e, ao mesmo tempo, melhorar as suas competências para que possam desfrutar duma vida independente e duma integração social de maior qualidade. Esta publicação destina-se a cuidadores, gestores e prestadores de serviços sociais de todos os tipos que sejam diretamente responsáveis por supervisionar a prestação de serviços a pessoas com deficiência intelectual (Saltsgiver, Kobets, Parmakova, Chiviyska-Nocheva, 2013).
- A *Lumos Foundation* (Fundação Lumus) elaborou um relatório designado *Ending institutionalisation: An Assessment of the outcomes for children and young people in Bulgaria who moved from institutions to the community* (*Acabar com a institucionalização: uma avaliação dos*

*resultados das crianças e jovens búlgaros que passaram de instituições para a comunidade*) (Spirov, gyllensten, Mulheir, 2016), o qual divulga os resultados, até à data, dum grupo de 1292 crianças e jovens com deficiência que transitaram de grandes instituições residenciais para pequenas residências comunitárias (SGHs na sigla em inglês). Esta avaliação foi realizada pela Lumos em cooperação com as autoridades estatais, de outubro a dezembro de 2015. A informação recolhida foi comparada com os dados disponíveis obtidos a partir duma avaliação do mesmo grupo efetuada no final de 2012 e início de 2013, quando as crianças e os jovens ainda viviam nas instituições. A pesquisa também foi realizada por um grupo de cinco autorrepresentantes, constituído por crianças da Lumos e pelo grupo de participantes jovens da Bulgária, os quais conceberam o seu próprio questionário e criaram um grupo focal para descobrir – do ponto de vista entre pares – que tipo de vida existia nas novas SGHs.

- O Conselho da qualidade e as Chefias fizeram a análise do processo de apoio à tomada de decisões: o que significa, que importância tem e quais são as práticas no mundo inteiro. Na Bulgária, o BAPID está, através deste trabalho, a estabelecer um modelo da tomada de decisão e a implementar de apoio à tomada de decisão como alternativa à tutela para pessoas com deficiência intelectual que estejam atualmente sob tutela ou em risco de serem colocadas nesse estado. (Gimson, 2014)
- O relatório, executado em 2015 no âmbito do projeto *Access to justice for persons with intellectual disabilities (AJuPID)* (*Acesso à justiça para as pessoas com deficiência intelectual*), analisa em que medida os adultos com deficiência intelectual têm acesso ao sistema judicial e que papel os tutores e as pessoas de apoio têm nos processos e eventuais litígios. Um elemento-chave desta análise é a comparação da teoria com a prática, sendo as informações recolhidas nos cinco países que aderiram às disposições da CDPD, incluindo a respetiva interpretação

autorizada emitida pelos órgãos responsáveis pelos tratados das Nações Unidas, como o Comité da CDPD.

- *Independent but not alone (Independente, mas não sozinho)* é um Relatório Global sobre O Direito a Decidir. Na Bulgária, a Associação Búlgara de Pessoas com Deficiência Intelectual (BAPID em inglês) partilhou as suas experiências, aprendizagens e histórias pessoais dos participantes relativas ao seu projeto-piloto “Empowering people with intellectual disabilities – Next Steps” (*Capacitação das pessoas com deficiência intelectual – Próximos Passos*). (Laurin, Bowie, 2014)
- O *Bulgarian Centre for Nonprofit Law (Centro Búlgaro para Legislação sem Fins Lucrativos, BCNL em inglês)* publicou em 2015 a brochura *Sufficiency of law, deficiency of rights (Suficiência de direito, deficiência de direitos)*, destinada a um *workshop* jurídico internacional. O objetivo deste *workshop* jurídico é criar espaço para o debate da reforma jurídica em curso do sistema de tutela na Bulgária, reforma esta que se baseia na exigência de aplicação das normas do artigo 12 da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (a Convenção). Os tópicos estão relacionados com as definições, com o debate búlgaro respeitante à tutela (a decorrer entre o acórdão do Tribunal Constitucional e o Projeto-lei) e com a informação acerca do estudo dos efeitos e vantagens económicas do apoio à tomada de decisão e da aplicação das boas práticas. A brochura contém ainda informações acerca duma pesquisa realizada por uma equipa do Bulgarian Centre for Not-for-Profit Law (BCNL)<sup>2</sup> no âmbito do Programa Próximos Passos, implementado em parceria com a BAPID, a Iniciativa Global de Psiquiatria (GIP em inglês) e a Organização Nacional de Consumidores de Serviços de Saúde Mental (NOMHSC em inglês) da Bulgária.
- Индекс за приобщаване - ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище é a tradução búlgara da publicação *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Booth, Ainscow, 2002)

#### 2.4.6.4. Reino Unido

- O *British Institute of Learning Disabilities* e a *Renton Foundation* criaram um guia prático, designado *Involve me*, relativo ao envolvimento de pessoas com deficiência profunda e multideficiência (PMLD em inglês) nos processos de tomada de decisão e de consulta
- Em 2014, a organização *Disability rights* criou as seguintes ferramentas: *Inclusive Communities. A guide for Disabled People's Organisations*, sobre como podem estas organizações promover a inclusão de pessoas com deficiência e a criação de Comunidades Inclusivas. Este guia destina-se às autoridades e aborda estratégias e métodos de desenvolvimento de comunidades inclusivas.
- O *Centre for Studies on Inclusive Education (Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva)* publicou um *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (Booth, Ainscow, 2002). Trata-se dum recurso que pretende apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas, incluindo um conjunto de materiais que irão ajudar as escolas a reduzir os obstáculos à aprendizagem e participação de todas as crianças e jovens e a desenvolver as organizações de uma forma que valorize todos os estudantes de igual forma. O índice inclui quatro elementos:
  - Conceitos-chave para apoiar a reflexão centrada desenvolvimento numa escola inclusiva.
  - Enquadramento de análise: dimensões e secções para estruturar a abordagem à avaliação e ao desenvolvimento da escola.
  - Material de análise: indicadores e questões que permitem uma análise detalhada de todos os aspetos numa escola e ajudam a identificar e a implementar as prioridades da mudança.
  - Um processo inclusivo para assegurar que o processo de análise, planeamento e execução é inclusivo.

#### 2.4.6.5. Portugal

- A instituição *Rede Inclusão* redigiu o documento *Promoção da educação inclusiva em Portugal*, relativo à educação inclusiva em Portugal (Bénard da Costa, Leitão Morgado, Vaz Pinto, 2006).
- Em 2010, a organização *Pascale Millecamps Casa João Cidade* criou um guia prático sobre como podem as comunidades promover e facilitar a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na comunidade. ([http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/guia1.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/guia1.pdf), 2010).
- Em 2007, o Ministério da Educação preparou um guia, designado *Centros de recursos para a inclusão – reorientação das escolas de ensino especial*, relativo ao processo de transformação das escolas de educação especial em centros de recursos baseados na comunidade e destinados à inclusão de pessoas com deficiência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri\\_reorientacao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri_reorientacao.pdf)
- O *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (Bénard da Costa, Morgado, 2002) é a versão em português do índice que foi desenvolvido por Booth e Ainscow após um estudo de três anos que envolveu 22 escolas inglesas (Booth e Ainscow, 2002). O índice, na sua forma mais simples, é um conjunto de perguntas de autoanálise que conduzem as escolas a concentrarem-se em três dimensões-chave: culturas, políticas e práticas. Existem 45 indicadores no total e pouco menos de 500 questões, tendo todas as partes interessadas da escola – professores, chefias, pais, diretores e estudantes – contribuído para a recolha de dados por questionário.
- Tal como na Croácia, foram envolvidas organizações portuguesas na acima mencionada *Rede de Novos Caminhos para a Inclusão* (2013-2015)

#### 2.4.6.6. Alemanha

- *Index für Inklusion. Teilhabe Lernen und in der Schule der Vielfalt entwickeln* é a tradução alemã existente do acima mencionado *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. (Boban, Hinz, 2003)
- *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch (Inclusão no local. Índice da Inclusão Comunitária. Um manual prático)* (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) é um guia prático que dá muitas sugestões sobre como participar ativamente na inclusão. O foco não está nas respostas, mas sim nas perguntas. O núcleo do índice de inclusão é uma espécie de questionário, uma coleção de perguntas que permite que indivíduos ou grupos editem vários tópicos em torno do tema maior da inclusão.
- Em 2015, a organização *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft*, sediada em Bona, apresentou o livro *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung (A caminho da Inclusão. Manual de formação em facilitação)*. Fornecer um conceito de formação (nove módulos e muitas fichas de trabalho) para uma formação inclusiva destinada a pessoas interessadas em serem facilitadoras da inclusão.
- Brokamp (2011) redigiu uma apresentação e avaliação do guia prático para o uso do índice de inclusão, denominada *Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden (Um índice de inclusão para as comunidades. – ou: Como podem ser suportados os processos de desenvolvimento inclusivos e comunitários?)*, incluindo também as competências necessárias para a aplicação do índice e destinada aos consultores externos e mediadores.
- O capítulo 5 da compilação redigida por Flieger e Schönwiese (2011), *Menschenrechte - Integration - Inklusion: aktuelle Perspektiven aus der Forschung (Direitos humanos - Integração - Inclusão: perspectivas atuais*

na investigação científica), apresenta uma visão geral dos projetos que implementam o índice de inclusão. São apresentados alguns destes projetos, sendo os resultados apresentados nos capítulos seguintes.

- No ensaio de Albrecht Rohrmann, dedicado ao planeamento da participação local comunitária, *Lokale und kommunale Teilhabeplanung*, este autor destaca cinco dimensões duma comunidade inclusiva: Participação e autorrepresentação, sensibilização, infraestrutura livre de obstáculos, desenho inclusivo de instalações destinadas ao grande público e planeamento e desenvolvimento de serviços de apoio flexíveis e inclusivos.

#### 2.4.6.7. Áustria

- O Instituto de Estudos Avançados, sediado em Viena, concluiu um relatório final dum estudo executado em nome do Ministério Federal da Educação, Artes e Cultura: *Gemeinschaftsbildung in Österreich. Eine Standortbestimmung (Educação Comunitária na Áustria. Um ponto de vista) (Wagner, Steiner, Lassnigg, 2013)*. O objetivo deste estudo foi desenhar um quadro abrangente de educação comunitária na Áustria. São mostradas as organizações em campo, sendo feita a análise das respetivas atividades específicas, resumindo-as em grupos temáticos.
- Fröhlich (2015) apresenta, no seu artigo, a participação como um conceito que, para além da compreensão íntima do que é o essencial na participação, inclui o direito à participação e a participação ativa na vida social e comunitária. Neste artigo, Fröhlich demonstra como a participação pode ser concretizada na vida quotidiana e em atividades diárias.
- Em 2015, a Heinrich-Böll-Stiftung elaborou um relatório denominado *Inklusion ist Lifestyle! Der Index erobert eine der Gemeinde. Ein Praxisbericht (A inclusão é um estilo de vida! O Índice conquista uma Comunidade. Um relatório prático)*, dedicado à implementação do índice

de inclusão em Wiener Neudorf, Áustria. Eventos preliminares, gestão de projetos, debate sobre o índice e os valores, participação, aprendizagem em conjunto, trabalho em rede e cooperação, celebrações e eventos, desafios e tarefas para o futuro.

- *Tal como na Croácia e Portugal, foram envolvidas organizações austríacas na acima mencionada Rede de Novos Caminhos para a Inclusão (2013-2015).*

#### 2.4.6.8. Polónia

- *Disability - revisited (A deficiência revisitada)* foi publicada após a conferência *Questões Vitais – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Estratégia Europeia para a Deficiência (2010-2020)*. Esta publicação apresenta factos relativos à situação dos cidadãos com deficiência na Polónia e na Europa e partilha as experiências de países europeus (Dinamarca, Itália) na implementação de estratégias de inclusão. Mostra o acesso, por parte das pessoas com deficiência, aos fundos da UE destinados às pessoas com deficiência e apresenta os resultados da implementação do *Programa Operacional Regional do Capital Humano na Polónia* (polskie forum osób niepełnosprawnych, 2012).
- *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych* é uma tradução em polaco dum *Guia prático de savoir-vivre no contacto com pessoas com deficiência*, publicado pela United Spinal Association (Cohen, 2010). Este guia aborda os desafios diários que as pessoas com deficiência têm de enfrentar e dá pistas concretas sobre como comunicar e interagir tendo em conta o respeito dos direitos e necessidades das pessoas com deficiência.
- O guia *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki* (Guia da implementação de

*apoio às pessoas socialmente excluídas e em perigo de exclusão como parte do Programa Operacional de Capital Humano*) preparado pelo Departamento de Gestão do Fundo Social Europeu no Ministério do Desenvolvimento Regional (Sobolewski *et al.*, 2009) trata da questão de falta de atividade profissional das pessoas com deficiência, mostra os métodos de diagnóstico das suas necessidades e dá exemplos de como planear atividades dirigidas à inclusão.

#### **2.4.6.9. Estados Unidos**

- O Grupo de Trabalho para a Saúde e o Desenvolvimento Comunitários criou a *Community Tool Box (Caixa de ferramentas comunitária)*, um recurso on-line de acesso livre destinado a quem trabalha para construir comunidades mais saudáveis e promover a transformação social.
- A *Inclusive Schools Network (Rede de Escolas Inclusivas, ISN em inglês)* é um recurso pedagógico baseado na *web* destinado às famílias, escolas e comunidades que contém várias ferramentas, sugestões e estratégias que ajudam a promover, avaliar e melhorar a inclusão.



## **Resumo do capítulo 2.4.**

### **O que é a Educação Comunitária?**

É quando:

- todas as pessoas têm a mesma possibilidade de aprender
- as pessoas com e sem deficiência aprendem em conjunto

É fácil conhecer novas pessoas enquanto se aprende.

Às vezes, os pares podem ajudar a aprender.

Quando pessoas diferentes aprendem em conjunto  
podem aprender melhor e serem mais felizes na vida



**Abordagem Inclusiva  
à Educação  
Comunitária**

### 3. Abordagem Inclusiva à Educação Comunitária

O **capítulo 3** descreve a abordagem inclusiva à Educação Comunitária e os resultados intelectuais do projeto MINCE e o respetivo impacto potencial sobre as pessoas com deficiência intelectual severa, os efeitos no trabalho com pessoas com deficiência intelectual severa e os efeitos e o impacto no sistema institucional (perspetivas para a implementação).



## Resumo do capítulo 3

Neste capítulo, é possível obter-se informações sobre todos os produtos do projeto

- Currículo MINCE para Mediadores de Pares
- Orientações MINCE para Mediadores de Pares
- Currículo MINCE para profissionais
- Orientações MINCE para organizações responsáveis pela prestação de serviços a pessoas com deficiência
- Filme MINCE

Poderá informar-se sobre

- o fim a que se destinam
- as razões para as usar
- o modo como deverão ser usadas

### **3.1. O MINCE como Modelo para a Educação Comunitária Inclusiva**

A educação providenciada pelo MINCE é denominada “educação comunitária” porque pressupõe o envolvimento de mediadores – pessoas com deficiência ligeira que podem aprender a representar os seus pares deficiência intelectual severa. Este tipo de aprendizagem é de fácil acesso, visto ser um processo com baixo patamar de exigência, não-formal e autodirecionado. Dito duma forma simples, as pessoas com deficiência ligeira podem tornar-se mediadores de pares e os seus pares com deficiência intelectual severa podem ser apoiados por elas, para ganharem novas competências, participarem na sociedade e serem mais capazes de fazer as suas próprias escolhas de vida. Devido à sua orientação social e auto-organizada, este processo é muito adequado para se obter um efeito positivo e sustentável nos estilos de vida individuais e, consequentemente, no desenvolvimento da comunidade.

A educação providenciada pelo MINCE é também designada de “inclusiva” porque um grupo frequentemente marginalizado – as pessoas com deficiência intelectual, particularmente aquelas com deficiência intelectual severa – têm uma nova possibilidade de adquirir novas competências e capacidades e de criar novas relações, e é-lhes dada uma maior capacidade de intervir nos respetivos ambientes comunitários. Os representantes seus pares serão qualificados para atuar como mediadores entre os interesses e as necessidades das pessoas com deficiência intelectual severa e a sociedade, estando preparados para apoiar na criação das definições de medidas e serviços em comunidades que facilitam a inclusão no âmbito da Educação Inclusiva. O modelo MINCE promove a inclusão porque proporciona à sociedade mais exposição e contacto com pessoas com deficiência intelectual (as quais, provavelmente, por serem líderes de pares ou pessoas com deficiência severa assistidas por líderes de pares, ganham mais autoconfiança

e estarão mais frequentemente presentes em locais públicos), o que tem grande relevância no processo de luta contra o medo, o desconforto e o preconceito das pessoas sem deficiência. Está provado que, para a redução do estigma, são recomendáveis as intervenções cuidadosamente planeadas e baseadas no contacto (Scior, Werner, 2016). Estes objetivos estão concretizados no currículo e no guia para mediadores de pares.

O projeto MINCE também tem em consideração o alargamento das competências dos profissionais e das instituições desta área. Uma vez que, no projeto MINCE, os profissionais são agentes de transformação com influência direta nos serviços prestados a pessoas com deficiência intelectual, foi desenvolvido um currículo destinado aos profissionais desta área. Além disso, as orientações MINCE para instituições responsáveis pela prestação de serviços a pessoas com deficiência foram desenvolvidas tendo em conta a necessidade de ajustar os serviços existentes destinados à inclusão de pessoas com deficiência severa, alargando-os com a inclusão de oportunidades de aprendizagem para as comunidades. Mais importante ainda, o facto de se trazer o tema da inclusão de pessoas com deficiência intelectual severa à atenção dum público mais amplo leva à promoção da ideia de inclusão, a qual é ilustrada por uma curta-metragem desenvolvida no âmbito do projeto MINCE.

### **3.2. Resultados intelectuais do MINCE – descrição e perspetivas da implementação**

#### **3.2.1. Currículo MINCE para Mediadores de Pares**

##### **3.2.1.1. Objetivo, grupo-alvo e resumo do currículo**

O objetivo da criação do Currículo MINCE para pares foi fornecer um programa de aprendizagem destinado às pessoas com deficiência ligeira com mais de 16 anos de idade que vivam na comunidade ou em família e que queiram tornar-se mediadores de pares para seus pares com deficiência severa. Existe a

convicção de que as pessoas com experiência própria e quotidiana na superação de obstáculos e que enfrentam a discriminação e o isolamento poderão entender melhor os sentimentos e as necessidades das pessoas com deficiência. Com o auxílio do currículo, as pessoas serão formadas em competências que lhes permitem representar os seus próprios interesses e os das pessoas com deficiência intelectual severa. O currículo inclui sete sessões, cada uma com duração de 2 a 3 horas, ou seja, 21 horas no total, estando destinado a ser executado em três dias inteiros. As sessões concentram-se nas seguintes áreas: :

1. *O que é o apoio entre pares?* – a sessão ajuda os participantes a conhecerem-se mutuamente, define um contexto de formação e apresenta a essência do apoio entre pares, fornece informações sobre os direitos e deveres do mediador de pares, ensina competências essenciais no contexto de trabalho em pequenos e grandes grupos,
2. *Representação dos seus próprios interesses e dos interesses das pessoas com deficiência intelectual severa* – esta sessão centra-se nos direitos das pessoas com deficiência e no desenvolvimento de competências na área da apresentação e defesa dos interesses das pessoas com deficiência intelectual, na comunicação e trabalho em equipa e na tolerância e assertividade.
3. *Observação, interpretação, compreensão/comunicação e escuta ativa* – esta sessão ajuda a alargar as competências básicas de comunicação e a capacidade de escutar ativamente, identificar e compreender as necessidades das pessoas com deficiência, trabalhar em equipa e tolerar as diferenças.
4. *Informações públicas e privadas* – esta sessão ajuda a distinguir entre as informações pessoais e as públicas e a desenvolver competências de confidencialidade, criando relações de confiança e uma comunicação eficaz baseada em informações

5. *Tomada de decisões – por mim próprio, por outras pessoas* – esta sessão é dedicada à aceitação das diferenças entre as pessoas, a capacidade de tomar decisões e de apoiar a tomada de decisão de outras pessoas.
6. *Sociedade e participação* – esta sessão fornece informações sobre a inclusão, o acesso aos serviços comunitários e o reforço do trabalho em equipa e das competências de tomada de decisão
7. *Investigação/avaliação inclusivas* – esta sessão alarga as competências de formulação e colocação de perguntas e de compreensão das informações recolhidas. Estas competências deverão ajudar a incluir as pessoas com necessidades complexas no processo de identificação de problemas e procura de soluções

Toda a formação utiliza métodos interativos que envolvem ativamente os participantes, sendo a abordagem essencial a aprendizagem pela própria experiência. Além disso, o currículo inclui exemplos de tópicos para debates, listas de preparação e materiais necessários para cada sessão, os trâmites de cada sessão, instruções para os formadores destinadas à execução de exercícios e notas adicionais com pistas importantes para o formador. Além disso, e a fim de simplificar a comunicação com o formador, os participantes poderão usar cartões de leitura fácil que cumpram os critérios de acessibilidade: Verde – concordo; Amarelo – Mais devagar/Tenho uma pergunta e Vermelho – Pare/Preciso de explicações.

#### **3.2.1.2. Perspetivas da implementação**

É possível implementar o Currículo MINCE para pares em todas as comunidades, instituições onde vivam, trabalhem, aprendam, etc., pessoas com deficiência ligeira que queiram tornar-se mediadoras de pares. A ideia de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência poderá ser cumprida com esta formação.

Durante a preparação do Currículo, foram criados grupos focais em 6 países parceiros (Áustria, Bulgária, Croácia, Eslovénia, Portugal e Alemanha).

Foram organizadas reuniões com 63 pessoas com diferentes graus de deficiência intelectual, a fim de se explicar aos participantes o conceito de mediação de pares e iniciar-se um debate sobre quais as capacidades, competências, e conhecimentos com que um mediador de pares deve estar familiarizado e quais são as áreas da vida das pessoas com deficiência nas quais o apoio é necessário. Durante o debate sobre as experiências anteriores de vida em comunidade, muitos deles falaram sobre experiências de não serem cumprimentados, de sentirem o preconceito e a raiva das outras pessoas, da falta de ajuda, de problemas com a obtenção de informação fácil de ler, de serem pressionados ou de se sentirem esgotados, insultados, discriminados ou olhados com desconfiança. O grupo de pessoas com deficiência intelectual severa é aquele que mais pode sofrer de discriminação e de falta de possibilidade de defender os seus direitos. Os problemas com a linguagem verbal e as dificuldades de interpretação dos sinais enviados pelas pessoas com deficiência severa podem criar, *a priori*, a ideia, por parte das famílias, responsáveis pelo apoio e membros da equipa, de que estas pessoas não devem tomar quaisquer decisões. A ideia de se ensinar as pessoas com deficiência intelectual ligeira como representar o interesse da pessoa com deficiência intelectual severa poderá fazer com que as necessidades e preferências das pessoas com deficiência severa e profunda sejam mais fáceis de reconhecer e de respeitar pela sociedade e, portanto, aumentar a sua sensação de autonomia e participação.

Além disso, as competências de autorrepresentação e autodeterminação, adquiridas por pessoas com deficiência ligeira durante as sessões, poderão aumentar a satisfação e a felicidade pessoais. O ajudar os outros como mediador de pares poderá dar sentido às suas vidas e afetar positivamente a sua autoimagem.

### **3.2.2. Orientações MINCE em leitura fácil para Mediadores de Pares – Orientações para Mediadores de Pares: Primeiros Passos**

#### **3.2.2.1. Descrição**

As Orientações para Mediadores de Pares: Primeiros Passos são um guia que pode ser usado como um livro pela pessoa com deficiência intelectual ligeira que deseje tornar-se um mediador de pares. O guia pode ser usado durante o processo de frequência da formação baseada no Currículo MINCE como um conjunto de ferramentas destinadas aos pares quando estes estiverem ativamente a desempenhar o seu novo papel. Está escrito em leitura fácil e está disponível como audiolivro. Este guia fornece informações sobre:

- quem são os mediadores de pares
- quais são as características dos mediadores de pares
- como é possível tornar-se um mediador de pares
- quais são as vantagens de se tornar um mediador de pares

Além disso, as orientações MINCE incluem um diário de aprendizagem que pode ser usado, passo a passo, por pessoas com deficiência intelectual no processo de aquisição das competências de mediador de pares. As orientações ajudam a saber mais sobre:

- defesa dos direitos
- ouvir as pessoas
- manter segredo
- falar com as pessoas
- prestar ajuda
- apoiar os pares na tomada de decisões
- serviços comunitários
- avaliar as experiências

Para além disso, as orientações MINCE encorajam os mediadores de pares a tomarem notas que apoiem o processo de aprendizagem (por exemplo, descrevendo o que as pessoas aprenderam) e a escreverem um diário do trabalho que vierem a fazer como mediadores de pares. As orientações MINCE são também um manual útil no qual podem ser escritos os números de contacto (por exemplo, da pessoa de contacto para a formação ou do provedor de justiça nacional), a fim de fornecer apoio pessoal ao mediador de pares.

### 3.2.3. Currículo MINCE para profissionais

O currículo MINCE para profissionais é um programa de formação que ensina os profissionais desta área a atuarem como promotores da inclusão comunitária, fornecendo conhecimentos básicos sobre este assunto. Durante o projeto, foram fornecidas duas versões do produto – uma impressa que identifica as principais competências e as áreas que devem ser abordadas durante a formação e outra, mais detalhada, que apenas está disponível *on-line* em:

**[www.mince-project.eu](http://www.mince-project.eu)**

O currículo para profissionais é composto por duas partes. A primeira fornece informações acerca da inclusão comunitária no contexto da definição de deficiência intelectual severa e um resumo do objetivo e estrutura do currículo.

A segunda parte inclui competências que são o resultado do trabalho dos Grupos Focais que identificaram as áreas-chave que devem ser abrangidas pela formação para profissionais. A formação dura 40 horas. As competências identificadas estão organizadas em 7 módulos:

- módulo 1 – *Enquadramento* – este módulo apresenta a ideia de inclusão comunitária: o enquadramento jurídico e os componentes duma bem-sucedida inclusão comunitária, identificando desafios à inclusão comunitária e formas de os superar.

- módulo 2 – *Profissionalismo e Ética* – este módulo fornece conhecimentos sobre os princípios éticos fundamentais aplicados ao trabalho com pessoas com deficiência intelectual severa. Dá a possibilidade de analisar estudos de caso relacionados com questões éticas, ampliando os conhecimentos acerca do stress e do *burnout*,
- módulo 3 – *Capacitação (empowerment) e Defesa dos Direitos* – este módulo apresenta o conceito, os princípios de autodeterminação, defesa de direitos e de autorrepresentação, as possibilidades de promover uma representação e defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual severa e da sua autonomia e independência. São fornecidos exercícios, estudos de caso e debate sobre esse tópico.
- módulo 4 – *Comunicação* – este módulo apresenta os componentes da comunicação e o modo como o processo de comunicação poderá ser avaliado; descreve a comunicação aumentativa e alternativa e o modo de desenvolver e implementar a comunicação com pessoas com deficiência intelectual severa, enfatizando a importância da comunicação para a inclusão comunitária. Os exercícios incluem a visualização de vídeos educativos; o debate sobre os componentes da comunicação; a comunicação intencional e não intencional; os desafios à comunicação e a influência das dificuldades de comunicação na inclusão social, bem como as formas de os superar.
- módulo 5 – *Planeamento Centrado na Pessoa* – este módulo descreve o conceito de Planeamento Centrado na Pessoa (PCP); Planeamento dum Futuro Alternativo com Esperança (PATH em inglês); Criação de Planos de Ação (MAP em inglês); Planeamento do Futuro Pessoal; Planeamento de Estilos de Vida Essenciais; os princípios e valores do pensamento centrado na pessoa, ensinando como conceber e avaliar este tipo de planeamento e que ferramentas podem ser usadas durante este processo. O módulo sugere um vídeo sobre abordagens centradas na pessoa, identificando as diferenças entre o planeamento tradicional e

o planeamento centrado na pessoa e abrindo o debate à discussão dos seus princípios, componentes e objetivos.

- **módulo 6 – *Qualidade de Vida*** – este módulo descreve o conceito, princípios e modelos de Qualidade de Vida e o contributo dado pela Convenção das Nações Unidas para a promoção da QV; mostra as ferramentas e os recursos necessários para avaliar a QV de pessoas com deficiência intelectual severa e aborda a saúde, o desporto, a cultura e o lazer como indicadores da QV. Os exercícios concentram-se em cinco princípios do conceito de QV e apresentam a Escala de San Martín – uma ferramenta que permite a avaliação do modelo de QV enunciado por Shalok e Verdugo.
- **módulo 7 – *Inclusão Comunitária*** – este módulo fornece conhecimentos sobre os fatores que promovem as comunidades inclusivas; além disso, veicula métodos de gestão dos desafios à inclusão comunitária, destaca a necessidade de construir relações mútuas de respeito, através duma compreensão partilhada com pessoas com deficiência intelectual severa e o envolvimento da comunidade, conectando estas pessoas aos recursos comunitários disponíveis e aproveitando as oportunidades de criação de colaborações positivas e adequadas com as outras pessoas e os serviços comunitários, colaborando e trabalhando com os recursos comunitários (tais como o lazer, o desporto e os equipamentos culturais). Neste módulo, deverão ser abordadas questões específicas vitais quando se trata de pensar a problemática das pessoas com deficiência intelectual severa, tais como evitar o reforço dos estereótipos negativos e outros aspetos que podem influenciar positiva ou negativamente a inclusão comunitária.

Cada módulo é composto por: um resumo e uma descrição do grupo-alvo; os respetivos objetivos e competências-chave; as capacidades e conhecimentos que devam ser objeto de formação; os recursos que são necessários ou recomendados para realizar a formação e as descrições dos exercícios que dela constam. Os módulos terminam com uma listagem de referências e

recursos de aprendizagem úteis e o currículo em si termina com a avaliação do impacto que a formação tem sobre o nível de conhecimento e as competências adquiridos pelos participantes (folha de autoavaliação).

### **3.2.4. Orientações MINCE para organizações responsáveis pela prestação de serviços a pessoas com deficiência**

O objetivo principal das Orientações MINCE para organizações que prestam serviços a pessoas com deficiência é facilitar a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual severa e apoiar a avaliação e o ajustamento dos serviços existentes no que diz respeito à respetiva compatibilidade com a ideia de inclusão social destas pessoas. As orientações descrevem estratégias para as organizações que prestam serviços a pessoas com deficiência, a fim de que estas possam alargar os seus serviços com o modelo de Educação Comunitária Inclusiva, e sugere medidas e contributos que podem ser assumidos pelas organizações de serviços a pessoas com deficiência para permitir a inclusão social. São dirigidas a profissionais na área da deficiência, bem como aos gestores e executivos destas organizações. As orientações foram desenvolvidas após reuniões com grupos focais nos quais estiveram envolvidos 65 profissionais, e grupos focais constituídos por mediadores e após a recolha de dados qualitativos em todas as organizações parceiras. As Orientações incluem:

- o enquadramento jurídico da Inclusão de pessoas com deficiência intelectual severa
- Os critérios de inclusão social, tais como:
  - Acesso às ofertas disponíveis na comunidade
  - Estabelecimento de princípios estratégicos de inclusão
  - Desenvolvimento de práticas inclusivas na organização
  - Transformação das atitudes da comunidade através de valores e objetivos inclusivos
  - Fornecimento de acesso a oportunidades de aprendizagem

- As medidas e a contribuição das organizações de serviços a pessoas com deficiência incluem a descrição de:
  - O papel e a função da organização que presta serviços a pessoas com deficiência na comunidade
  - *Networking* comunitário pelas organizações que prestam serviços a pessoas com deficiência
  - Participação, no desenvolvimento distrital e regional, das organizações que prestam cuidados a pessoas com deficiência
- Medidas individuais ou pessoais
  - Medidas centradas na pessoa/apoio da relação com outros membros da comunidade
  - Medidas de desenvolvimento pessoal destinadas aos profissionais da área e às pessoas responsáveis pelo apoio
  - Mediação de pares: pessoas com deficiência ligeira como pares

As Orientações MINCE para organizações que prestam serviços a pessoas com deficiência incluem a descrição das boas práticas que ilustram as possibilidades de lidar com a inclusão de pessoas com deficiência intelectual severa

### 3.2.5. Filme MINCE

A fim de se ilustrar e promover a ideia de inclusão, fez-se uma curta-metragem. É uma ferramenta visual e artística para levar o tema da inclusão das pessoas com deficiência intelectual severa para junto dum público mais alargado. Funciona sem palavras e legendas. O filme mostra uma sexta-feira normal na vida das pessoas com deficiência intelectual, uma vez que, hoje em dia, a inclusão ainda está longe de ser perfeita; em seguida, mostra-se um futuro utópico onde as pessoas com deficiência não são definidas e discriminadas de acordo com as suas incapacidades. Estes cenários são exemplificados em três ambientes diferentes: no trabalho, no café e numa saída à noite.



## **Resumo dos capítulos 3.2 e 3.1**

### **Resultados intelectuais do MINCE**

#### **Currículo MINCE para pares**

É um programa de aprendizagem para pessoas com deficiência ligeira.

O currículo mostra como ensinar:

- o que é a mediação de pares
- como representar os próprios interesses ou os de outras pessoas
- como comunicar
- como ser um ouvinte ativo
- qual é a diferença entre informações públicas e privadas
- como tomar decisões
- como avaliar



## **Orientações para mediadores de pares: primeiros passos**

É um guia para quem quer aprender a tornar-se um mediador de pares.

O guia informa sobre:

- quem são os mediadores de pares
- o que são os mediadores de pares
- como é possível tornar-se um mediador de pares
- o que recebem os mediadores de pares

O guia de primeiros passos inclui um diário de aprendizagem e uma secção de ajuda.



## **Currículo MINCE para profissionais**

É um programa de aprendizagem para quem trabalha com pessoas com deficiência.

O currículo inclui sete partes:

- regras éticas do trabalho com pessoas com deficiência intelectual
- comunicação
- representação e defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual
- Planeamento Centrado na Pessoa
- A ideia de qualidade de vida
- Inclusão na Comunidade



## **Orientações MINCE para organizações responsáveis pela prestação de serviços a pessoas com deficiência**

As orientações são uma descrição das etapas e dos métodos que as organizações que trabalham com pessoas com deficiência intelectual severa têm de seguir.

Estão relacionadas com

- a lei
- os critérios de inclusão social
- o papel das organizações nas comunidades
- as medidas pessoais de desenvolvimento e inclusão



## Filme MINCE

É uma curta-metragem  
que mostra como as pessoas com deficiência intelectual  
severa não devem ser discriminadas

Ilustra situações de todos os dias –

- ida para o emprego
- encontro no café com os amigos
- saída à noite

Este filme mostra como essas situações são hoje em dia e  
como poderiam ser no futuro.

### 3.3. Outros efeitos da Abordagem Inclusiva à Educação Comunitária – Capacitação das comunidades

A promoção do envolvimento dos cidadãos e a capacitação da comunidade por meio de abordagens inovadoras é um desafio comum partilhado por muitas cidades. As *Comunidades* são grupos de pessoas que podem ou não estar espacialmente ligadas, mas que partilham interesses comuns, preocupações ou identidades e podem ser locais, nacionais ou internacionais. O termo “capacitação” refere-se ao processo pelo qual as pessoas ganham controlo sobre os fatores e as decisões que moldam as suas vidas. Na prática, a capacitação das comunidades significa maior participação de cidadãos de diferentes origens na vida comunitária (por exemplo, tirando partido de equipamentos culturais como bibliotecas e centros culturais); o aumento da mobilidade dos residentes; o contacto próximo entre as pessoas da mesma vizinhança ou a reunião da comunidade durante eventos locais.

No relatório da conferência *Community empowerment and mediation from an intercultural perspective* (*Capacitação da comunidade e mediação do ponto de vista intercultural*)<sup>3</sup>, que teve lugar em Barcelona, em setembro de 2015, foram descritas as estratégias que capacitam a comunidade, enunciadas à frente e que podem ser consultadas em:

- Diminuição do isolamento
- Aumento dos níveis de participação e do grau de tomada de decisão (processos de votação, participação nos processos municipais e em atividades da comunidade local, associações de pais, vizinhanças, empresas locais, etc.).
- Redução das tensões sociais ou conflitos
- Melhoria das condições sociais e redução da pobreza

---

<sup>3</sup> <https://rm.coe.int/1680596a31>

- “Normalização” da diversidade em espaços públicos e níveis mais elevados de interação positiva entre os moradores com diferentes origens culturais (em praças, bibliotecas, festas populares, etc.)
- Melhoria do acesso aos serviços e recursos
- Convivência pacífica e fortes relações interculturais
- Sustentabilidade e autonomia do processo, não dependendo do apoio “externo” e dos profissionais.

Pode o projeto MINCE capacitar as comunidades locais, ajudar a reduzir as tensões sociais e os conflitos, reduzir o isolamento ou aumentar os níveis de participação? A resposta é “Sim, claro!”. Embora as pessoas com deficiência intelectual severa estejam atualmente mais presentes do que nunca na sociedade, continuam, no entanto, a ter necessidades de apoio significativas. A mediação de pares poderá ajudá-las a expressar os seus desejos e apoiá-las na participação em várias atividades que podem ser uma fonte de satisfação para o indivíduo e para a comunidade; por exemplo, preparação de refeições para os desalojados, cuidar de animais num hospital veterinário, fazer trabalho de secretaria para instituições de caridade, cuidar de idosos ou recolher lixo. Com pares que defendam o seu direito a estar em lugares públicos e que os podem proteger de serem ignoradas ou mal entendidas em situações públicas, estas pessoas podem tomar parte em qualquer evento local, tais como concertos, feiras, *workshops* ou iniciativas de caridade. As pessoas com deficiência intelectual ligeira podem ajudá-las a deslocar-se pela cidade, o que é normalmente crucial na participação em eventos locais. O resultado é o ganho dum participante ativo para a sociedade, o qual pode assumir papéis significativos e ativos nas comunidades a que pertence. Esta participação nas várias atividades poderá contribuir para a diminuição de atitudes negativas e de estereótipos relativos às pessoas com deficiência intelectual e aumentar a abertura da sociedade à diversidade humana.



### Resumo do capítulo 3.3

As “comunidades” são grupos de pessoas que partilham interesses, preocupações ou identidades

A Educação Inclusiva pode ter outros efeitos sobre as comunidades locais, por exemplo:

- reduzir o isolamento
- reduzir conflitos
- melhorar o acesso aos serviços
- aumentar a independência de pessoas relativamente aos profissionais e instituições
- aumentar a interação positiva entre as pessoas

## Referências

- Bader, S., H., Barry, T., D. (2014). A Longitudinal Examination of the Relation Between Parental Expressed Emotion and Externalizing Behaviors in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2820–2831.
- Balcerzak-Paradowska, B. (2002).
- *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa, PL: Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych. Bernasconi, T. Böing, U. (2016).
- *Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*. Oberhausen, Alemanha: Athena.
- Bradley, V., Fay, M.L., Giordano, S., Melda, K., Smith, D., Ficker-Terrill, C., Tichá, R. (2015). *25 years after ADA: what story does the data tell? Impact: Feature Issue on the ADA and People with Intellectual and Developmental Disabilities*. Minneapolis MN: Institute on Community Integration. Bricout, J., C., Porterfield, S., L., Tracey, C., M., Howard, M., O. (2004).
- Linking Models of Disability for Children with Developmental Disabilities, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, Vol. 3(4), 45-67.
- Brock, M. E., Biggs, E., Carter, E. W. (2015, Abril).
- Scaling up peer support arrangements for students with significant disabilities. Presentation at the 2015 Council for Exceptional Children Conference. San Diego, Califórnia.
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., Valenti. (2010) Inclusive Education Research & Practice Inclusion Works! Maryland coalition for inclusive education. Obtido em:  
[http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion\\_works\\_final.pdf](http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf).  
[Acedido em 17 de Junho de 2017].
- Buntinx, W., H., E., Schalock, R., E. (2010) Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional

Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 7 (4), 283–294.

- Carter, E., W., Asmus, J., , Moss, C., K., Biggs, E., E., Bolt, D., M, Born, T., L, Brock, M., B., Cattey, G., N. (2016). Randomized Evaluation of Peer Support Arrangements to Support the Inclusion of High School Students With Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209– 233.
- Carter, E., W., Moss, C., K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., E., Gregory Lyons, Huber, H., B., Vincent, L., B. (2015). Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements. *Exceptional Children*. 48 (1), 9–18.
- Connolly, B. (2010). Community Education: Perspectives from the Margins in Rubenson, K., Ed., (2010) Adult Learning and Education, *Community Education*, 1-27.
- Dymond, S. (2012). *Community participation*. In P. Wehman, P. Kregel, J. (Eds.), Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs (3rd ed., pp. 351-387). Austin, Texas: ProEd.
- Estratégia da Comissão Europeia para a deficiência 2010-2020, obtido em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Aem0047>. [Acedido em 17 de Junho de 2017].
- Gilmore, L., Cuskelly, M. (2014) Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11 (3) 192–199.
- Inclusive communities. A research report. (2014). [ebook] Obtido em: <https://www.disabilityrightsuk.org/sites/default/files/pdf/3.%20InclusiveCommunitiesResearch.pdf> [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25,1–12.

- Hughes, B., Patterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3),325-340.
- Kober, R. (2010) *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities. From Theory to Practice*. Austrália Springer:
- Lang., R (2002). *The Development And Critique Of The Social Model Of Disability*. Obtido em: [http://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/lccstaff/raymond-lang/DEVELOPMENT\\_AND\\_CRITIQUE\\_OF\\_THE\\_SOCIAL\\_MODEL\\_OF\\_D.pdf](http://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/lccstaff/raymond-lang/DEVELOPMENT_AND_CRITIQUE_OF_THE_SOCIAL_MODEL_OF_D.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Larson, S.,A., Lakin, K.,C., Hill, S.,L. (2013). Behavioral outcomes of moving from institutional to community living for people with intellectual and developmental disabilities: Estudos nos EUA de 1977 a 2010. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 37(4), 1- 12.
- Law Commission of Ontario. (acedido em 01.06.2017). *Developing a human rights-based approach to enforcement mechanisms in the developmental services sector*. Obtido em <http://www.lco-cdo.org/en/our-current-projects/the-law-and-persons-with-disabilities/disabilities-call-for-papers-january-2010/commissioned-papers-the-law-and-persons-with-disabilities/enforcing-the-rights-of-people-with-disabilities-in-ontarios-developmental-services-system/iii-developing-a-human-rights-based-approach-to-enforcement-mechanisms-in-the-developmental-services-sector/>) [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Luftig, R. L. (1988). Assessment of the perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and nonretarded students. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 472–475.
- Matthews, N. (2009). Teaching the ‘invisible’ disabled students in the classroom: disclosure,inclusion and the social model of disability, *Routledge*, 14 (3), 229-239.
- McGregor, G., Vogelsberg, R., T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and Research Foundations. A synthesis of the literature that*

*informs best practices about inclusive schooling*. University of Montana: Rural Institute on Disabilities.

- McGuire B., E., Daly P., Smyth F. (2007). Lifestyle and health behaviours of adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 497-510.
- Smyth F. (2007). Lifestyle and health behaviours of adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 497-510.
- Mercier, P., Beaudoin, S. Drolet. D, (2015) *CASP Education Program, Preliminary Version. A Competency-Based Approach to Social Participation*. Quebec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Mercier, P., Beaudoin, S., Drolet, D. (2015) *CASP Education Program, Preliminary Version A Competency-Based Approach to Social Participation. Education Program for Students Aged 6 to 15 With Moderate to Severe Intellectual Disabilities*. Quebec. Obtido em [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Programme\\_CAPS\\_en.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme_CAPS_en.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Meyers, A., B., Meyers, J., Graybill, E., C., Proctor, S. L., Huddleston, L. . (2012). Ecological Approaches to Organizational Consultation and Systems Change in Educational Settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 106–124.
- Morisse, F., Vandemaele, E., Claes, C., Claes, L., Vandeveld, S. (2013). Quality of Life in Persons with Intellectual Disabilities and Mental Health Problems: An Explorative Study. *The Scientific World Journal*. Obtido em: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/491918>. [Acedido em 17 de junho de 2017].

- Morrison., S. (2013). Ecological Model of Disability. Obtido em <http://sarah-morrison.weebly.com/1/post/2013/08/ecological-model-of-disability.html> . [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Patrick Fougeyrollas et al. (2007) *Processus de production du handicap PPH: Évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap, Guide de formation*, Quebec: RIPPH.
- Pelkonen, M., Marttunen, M., Pulkkinen, E., Laippala, Loennigvist, P., Aro, H.(1998) Disability pensions in severely disabled in-patient adolescents: Twenty year prospective study. *British Journal of Psychiatry*, 172, 159-163.
- Recklein, A., J. (2011). Disability: effects on the ecological theory and social interaction theory. *Research Papers*, 342.
- Rose, N. (1985). *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England 1869–1939*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Scior, K., Werner, S. (2016). *Intellectual Disability and Stigma. Stepping Out from the Margins*. Springer: Austrália
- Samuel, P.,S., Rillotta, F., Brow, I. (2012). The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56, 1–16.
- Shakespeare,T., Watson, N.(2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*. 2, 9-28.
- Simplican, S., C., Leader, G., Kosciulek, J., Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29.
- Snell, M. E., Brown, F. (2011). *Instruction of students with severe disabilities*. Upper Saddle River, Nova Jérícia: Pearson.
- Sobolewski, A., Borkowska, A.,Czekaj, T., Karlińska,B., Klimek, P., Krzewicka R., ,Piekutowski, J. (2009). *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych*

*wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*. obtido de [https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik\\_dot\\_realizacji\\_ws\\_parcia\\_dla\\_os\\_wykluczonych\\_spol\\_POKL\\_091009.pdf](https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik_dot_realizacji_ws_parcia_dla_os_wykluczonych_spol_POKL_091009.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].

- Solso, Robert L. (1998). *Cognitive Psychology, 5th ed.*, Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon
- Tichá, R., Hewitt, A., Nord, D., & Larson, S. (2013). System and individual outcomes in services and support for people with IDD and their predictors. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51(5)*, 298-315.
- Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF. Organização Mundial de Saúde. (2002). obtido em <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (2006) obtido em [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_en.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_en.pdf) . [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Wilson, N., J., Jaques, H., Johnson, A., Brotherton, M., L. (2016). From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, doi: 10.1111/jar.12275. [publicação eletrónica antes da imprensa].
- Wiśniewski, L. Alper, S. (1994) Including Students with Severe Disabilities in General Education Settings Guidelines for Change. *Remedial and special education, 15( 1)*, 4-13.
- (acedido em 01.06.2017) *A human rights-based approach to disability in development. Entry points for development organisations*. Obtido em: [https://www.cbm.org/article/downloads/54741/A\\_human\\_rights-](https://www.cbm.org/article/downloads/54741/A_human_rights-)

based\_approach\_to\_disability\_in\_development.pdf. [Acedido em 17 de junho de 2017].

## Referências de outros índices e recursos nacionais relativos à inclusão:

### Eslovénia

- Destovnik K. et al (2002). *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij*. Ljubliana: Društvo defektologov Slovenije.
- Flaker V. et al (2015). *Priprava izhodišč deinstitutionalizacije v Republiki Sloveniji : končno poročilo, verzija 2.2*. Ljubliana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo
- Golob A. (2016). *Življenjski prehodi pri osebah s posebnimi potrebami : načrtovanje tranzicijskih procesov in izdelava tranzicijskih programov za osebe s posebnimi potrebami v kontekstu inkluzije in vseživljenjskega učenja*. Draga : CUDV Dolfke Boštjančič
- Kavkler, M. et al. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja: izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubliana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lavrinc T. (2009). *Vključevanje oseb s posebnimi potrebami v lokalno okolje: magistrsko delo*. Obtido em: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-U0MQICUR>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Rutar D. et al (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: Model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Obtido em: [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Inkluzija\\_in\\_inkluzivnost.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Inkluzija_in_inkluzivnost.pdf)
- Tetičkovič N. (2016). *Prilagojenost izobraževalnih in drugih institucij osebam s posebnimi potrebami v lokalni skupnosti : magistrsko delo*. Derivado de:

[https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA\\_DELA/Tetickovic\\_Nastasija.pdf](https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Tetickovic_Nastasija.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].

- Verbič P. (2016). *Učinkovitost inkluzivnega pristopa pri osebah s posebnimi potrebami v izobraževanju, socialni integraciji in zaposlovanju : magistrsko delo*. Obtido em:  
[https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA\\_DELA/Verbic\\_Patrica\\_2016.pdf](https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Verbic_Patrica_2016.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].

### Croácia:

- Rozman, B.(2013). *Promicanje inkluzivnih života i kvalitetnih službi podrške za život u zajednici. Tri instrumenta za postizanje samoodrešenih ishoda za osobe s intelektualnim teškoćama*. Obtido em  
<http://inkluzija.hr/novosti/prirucnik-promicanje-inkluzivnih-zivota-1095/>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Amaral, I., Celizic, M. (2015). Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 112-125.
- Kudek Mirosevic, J., i Granic, M. (2014) *Uloga edukacijskog rehabilitatora - stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Alfa d.d.
- Association for Promoting Inclusion and Center for Inclusion and Social Services and High School Bartol Kašić in Grubišno Polje (2013-2015). *IPA – Greenhouse Vegetables* Obtido em:  
<http://inkluzija.hr/eng/projects/ipa-greenhouse-vegetables-production/Production>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Association for Self-Advocacy (2010 - 2011). *Supported Vocational Services for Persons with Intellectual Disabilities* . Obtido em:  
<http://inkluzija.hr/eng/projects/ipa/>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Association for Promoting Inclusion (2009-2011). *New Paths to Inclusion Network* Retrieved from: <http://inkluzija.hr/eng/projects/new-paths-to-inclusion-network/>

- Faculdade de Agricultura da Croácia e Mali dom-Zagreb (2013-2015). *Izobrazba kao priprema za posao u ukrasnoj hortikulturi*. Obtido em: [www.edukosi.hr](http://www.edukosi.hr). [Acedido em 17 de junho de 2017].

## Bulgária

- Bulgarian Centre for Nonprofit law (2015). *Sufficiency of law, deficiency of rights*. Obtido em: [http://www.bcnl.org/uploadfiles/documents/pvr/booklet\\_eng.pdf](http://www.bcnl.org/uploadfiles/documents/pvr/booklet_eng.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Gimson, S. (2014) *Quality Enhancement Specialist*. Obtido em: [http://dail.vermont.gov/sites/dail/files/documents/Supported\\_Decision\\_Making.pdf](http://dail.vermont.gov/sites/dail/files/documents/Supported_Decision_Making.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Laurin-Bowie, C. (2014). *Independent but not alone*. Obtido em: <http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2014/06/Independent-But-Not-Alone.pdf>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Project Access to justice for persons with intellectual disabilities. (2015). *Comparison of legal systems in access to justice for persons with intellectual disabilities*. Obtido em: <http://www.firah.org/centre-ressources/upload/notices3/2015/ajupid-final-research-report-may-2015.pdf>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Saltsgiver, L., Kobets, E., Parmakova Radostina Chiviyska-Nocheva, M. (2013). *Users Involvement in the Decision Making Process*. Obtido em: <http://hrdp.cedarfoundation.org/Guidebook%20on%20Project.pdf>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Spirov, B., Gyllensten, L., Mulheir, G. (2016) *Ending institutionalization*. Obtido em: [https://wearelumos.org/sites/default/files/Bulgarian%20Outcomes%20Report%20ENG%20Final\\_0.pdf](https://wearelumos.org/sites/default/files/Bulgarian%20Outcomes%20Report%20ENG%20Final_0.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Booth, Ainscow (2002). *Índica para a Inclusão: desenvolvimento da aprendizagem e da participação nas escolas – tradução búlgara*. Obtido

em: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Bulgarian.pdf>.  
[Acedido em 17 de junho de 2017].

## Reino Unido

- British Institute of Learning Disabilities and The Renton Foundation (2011) *Involve me*. Obtido em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/Involve%20Me%20practical%20guide\\_full%20version.pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Involve%20Me%20practical%20guide_full%20version.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Disability rights (2014). *Inclusive Communities A guide for Disabled People's*. Obtido em: <https://www.disabilityrightsuk.org/sites/default/files/pdf/InclusivecommunitiesDPOguide.pdf>[Accessed 17 June 2017].
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education

## Portugal

- Bénard da Costa, A. M.; Ramos Leitão, Morgado, J.; Vaz Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Obtido em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/21/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_45.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Bénard da Costa, A. M.; Ramos Leitão, Morgado, J.; Vaz Pinto, J. (2002). *Índex para a inclusão Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* Obtido em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_79.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Pais em rede (2012). *Inclusão social dos adultos com deficiência Do assistencialismo à responsabilidade social*. Obtido em <http://paisemrede.pt/wp-content/uploads/2015/03/1-Proposta-PeR-para-INR.pdf> [Accessed 17 June 2017].

- Pascale Millecamps Casa João Cidade. (2010). *Guia facilitador Guia prático para capacitar a comunidade ao acolhimento das pessoas com deficiência mental*. Obtido em:  
[http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/guia1.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/guia1.pdf),  
2010). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Ministério da Educação Português. (2007). *Centros de recursos para a inclusão reorientação das escolas especiais* Obtido  
em:[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri\\_reorientacao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri_reorientacao.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Sousa Panaças, M. L. (2012). *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal: O papel dos diretores de agrupamentos de escolas*. Obtido em:  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4159/1/M%C2%AA%20Lu%C3%ADsa%20Pana%C3%A7as.pdf>. [Acedido em 17 de junho de 2017].

## Alemanha

- Boban, I., Hinz, A. (Ed.)(2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg, Alemanha Obtido em: [www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf](http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Bona, Alemanha: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Bona, Alemanha: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Brokamp, B. (2011): *Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden?*, in: Flieger, P./ Schönwiese, V.: *Menschenrechte – Integration –*

Inklusion: aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 237-255.

- Flieger, P., Schönwiese, V.(2011) : *Menschenrechte – Integration – Inklusion: aktuelle Perspektiven aus der Forschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

## Áustria

- Wagner, E., Steiner, M., Lassnigg, L. (2013). *Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung*. Viena, Áustria: EQUIIHS. Obtido em:  
<http://www.equi.at/en/projects/education/4/Community+Education+in+%D6sterrei>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Fröhlich, A. (2015). Partizipation von Menschen mit schwerster Behinderung. Teil haben, Teil nehmen, Teil sein und seinen Teil dazu geben können. *Zeitschrift Behinderte Menschen*. 2, 25-30.
- Gebhardt, I. (2015): Inklusion ist Lifestyle! Der Index erobert eine Gemeinde. Ein Praxisbericht, in: Meinefeld, O. et al.: *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft*. Francoforte/Nova Iorque, Campus Verlag, 334-349.

## Polónia

- Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych (2012). *Niepełnosprawność - nowe spojrzenie* . Obtido em:<http://powiatkrapkowicki.pl/wp-content/uploads/2013/02/Niepe%C5%82nosprawno%C5%9B%C4%87-nowe-spojrzenie-Publikacja.pdf>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Cohen, J. (2010). *practical guide of savoir -vivre during contact people with disabilities*.: Obtido em  
[http://niepelnosprawni.sggw.pl/MPIPS\\_Savoir\\_vivre.pdf](http://niepelnosprawni.sggw.pl/MPIPS_Savoir_vivre.pdf)
- Sobolewski, A., Borkowska, A. Czekaj, T, Karlińska B., Klimek, P., Krzewicka, R., Piekutowski, J. (2009). *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych*

*wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*. Varsóvia. Obtido em: [https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik\\_dot\\_realizacji\\_ws\\_parcia\\_dla\\_os\\_wykluczonych\\_spol\\_POKL\\_091009.pdf](https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik_dot_realizacji_ws_parcia_dla_os_wykluczonych_spol_POKL_091009.pdf). [Acedido em 17 de junho de 2017].

## Estados Unidos

- Work Group for Community Health and Development. *Community Tool Box* . Obtido em: <http://ctb.ku.edu/en>. [Acedido em 17 de junho de 2017].
- Education Development Center. *Inclusive schools network*. Obtido em: <http://inclusiveschools.org/>. [Acedido em 17 de junho de 2017].