

MARIA GABRIELA FADÁRIO DE CARVALHO CANASTRA

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:  
PERCEPÇÕES DOS ACTORES**

**- Estudo de caso múltiplo -**

VOLUME I

**Orientador: Prof. Doutor Jorge Manuel Melo Serrano**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**Lisboa**

**2011**

**MARIA GABRIELA FADÁRIO DE CARVALHO CANASTRA**

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:  
PERCEPÇÕES DOS ACTORES**

**- Estudo de caso múltiplo -**

**Tese de Doutoramento em  
Educação Para obtenção de  
grau de Doutor Conferido  
pela Universidade Lusófona  
de Humanidades e  
Tecnologias – Instituto de  
Educação**

**Orientador: Prof. Doutor Jorge Manuel Melo Serrano**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**Lisboa**

**2011**

*Ao meu esposo, aos meus pais e irmãos e a  
todos quanto me são queridos*

## AGRADECIMENTOS

Quando decidi abraçar o desafio deste trabalho fi-lo com o apoio, alento e disponibilidade de muitas pessoas e instituições. Creio ter sido o apoio incondicional daqueles que confiaram em mim que determinou este meu percurso. Mas devo-o, muito particularmente, ao Professor Doutor Jorge Serrano, que para além, de meu orientador, cujo acompanhamento e exigência foram determinantes para o meu crescimento pessoal, foi sobretudo um amigo que me incentivou e me fez acreditar neste desafio. Para o Professor (meu orientador), por quem tenho enorme admiração e respeito, o meu sincero muito obrigada.

Aos Professores Doutores, António Teodoro e David Rodrigues, que também integraram o Júri de Defesa do Relatório, os meus sinceros agradecimentos por todo o interesse, sugestões, acompanhamento e incentivo que foram determinantes na etapa seguinte do Relatório final da Investigação.

Ao CEIF da Universidade Lusófona agradeço o apoio, os incentivos e os recursos a que pude aceder, que tornaram este percurso possível (e menos árduo)

Aos membros da direcção dos Agrupamentos de Escolas do Distrito de Leiria e de Santarém, ao Director de um Centro de Educação Especial e sua Coordenadora Pedagógica (Distrito de Leiria) pela abertura e disponibilidade que manifestaram relativamente à realização da componente prática desta investigação.

Aos professores (e outros intervenientes) que muito gentilmente me concederam a possibilidade de realizar as entrevistas, colocando-se à minha disposição todo o material necessário para a recolha dos elementos considerados essenciais para o desenvolvimento desta investigação.

Aos pais e alunos destes Agrupamentos de Escola que, de um modo totalmente desinteressado, se disponibilizaram a participar neste trabalho. Para todos eles, os meus sinceros agradecimentos.

Ao Fernando, meu esposo, encontrei todo o carinho e apoio que sustentou a força para persistir neste caminho. E á minha mãe, minha confidente e amiga, um agradecimento em particular.

## RESUMO

O presente estudo procura realizar uma aproximação aos sentidos de que se revestem as representações sociais de um grupo de actores em torno do conceito de transição, no quadro das necessidades educativas especiais. Partindo da problematização deste conceito, privilegia-se a convocação de uma perspectiva multidimensional, de modo a superar algumas das visões redutoras que tendem a configurar, em muitos casos, os discursos dos profissionais de educação. O principal propósito desta investigação foi procurar compreender, analisar e interpretar o significado das percepções dos principais implicados no acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais. A opção metodológica que melhor se ajustou a esta problemática inscreve-se no âmbito do enfoque interpretativo, na modalidade de estudo de caso múltiplo. Após a recolha, análise e interpretação dos dados empíricos, salientam-se alguns dos resultados produzidos: (a) importa repensar o conceito de deficiência, procurando, sobretudo, apostar na criação de condições organizacionais, pedagógicas e comunitárias no sentido de se prestar um serviço educativo de qualidade, no quadro do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar; (b) torna-se necessário investir numa postura profissional mais reflexiva, a partir de dinâmicas de autoformação em contexto; (c) sugere-se o reforço de estratégias de trabalho numa lógica de rede, de modo a reequacionar o papel da comunidade educativa, perspectivando-a como actor-chave no acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar; (d) sublinha-se a importância do sentimento de autodeterminação dos alunos com necessidades educativas especiais, como um dos factores decisivos no desenvolvimento dos seus processos de transição para a vida adulta.

**Palavras-chave:** construção social da deficiência, transição para a vida pós-escolar, dispositivo de acompanhamento, gestão participada, autoformação em contexto, sentimento de autodeterminação.

## **ABSTRACT**

This study seeks to accomplish an approach to the different meanings which the social representations of a group of /agents are part bearing in mind the concept of transition to life after school, within the framework of special educational needs.

When questioning this concept, emphasis is placed on a multidimensional perspective so as to overcome some of the reductive insights / views circulating in terms of professional discourses. The purpose of this investigation was, therefore, to analyze in depth the perceptions of the main agents/actors involved in monitoring the transition processes into adulthood that are under this study.

The methodological choice that best fitted this problem falls within the scope of an interpretive approach as a multiple case study. After the collection, analysis and interpretation of the empirical data, we highlight some of the results produced: a) it is important to rethink the concept of disability, seeking and enhancing, above all, on creating organizational, educational and community conditions in order to provide the quality of the educational services; (b) there is a necessity to invest in a more reflexive professional attitude having specially a self training / formation context in view; (c) reinforce the strategy of networking in order to rethink the role of the educational community, viewing it as a key player in the monitoring of processes of transition to adulthood; d) emphasize the feeling of self-determination as a decisive factor in the successful development of the transition processes focused.

**Keywords:** social construction of disability, transition to adulthood, ecologic perspective, participated management, self training in context, a sense self-determination.

## SIGLAS

AAIDD – American Association of Intellectual and Developmental Disability  
 AAMR – American Association on Mental Retardation  
 CA – Comportamento Adaptativo  
 CAO – Centro de Actividades Ocupacionais  
 CEE – Comunidade Económica Europeia  
 CF – Currículos Funcionais  
 CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde  
 CIF (C-J) – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens  
 CRI – Centro de Recursos de Apoio à Inclusão  
 DGICD – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular  
 DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental  
 EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education  
 IDEA – Individuals With Disabilities Education Act  
 IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
 ILO – International Labour Office  
 IPSS – Instituições Privadas de Solidariedade Social  
 LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
 NEE – Necessidades educativas especiais  
 OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
 OIT – Organização Internacional do Trabalho  
 OMS – Organização Mundial de Saúde  
 ONGPD – Organizações Representativas de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade  
 ONU – Organização das Nações Unidas  
 PAIPDI – Plano de Acção para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade  
 PCE – Projecto Curricular de Escola  
 PCT – Projecto Curricular de Turma  
 PEE – Projecto Educativo de Escola  
 PEI – Plano Educativo Individual  
 PIDDAC – Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central)  
 PIT – Plano Individual de Transição  
 POEFDS – Programa Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

SNR – Secretariado Nacional da Reabilitação

SNRIPD – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TVA – Transição para a Vida Adulta

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization





















## ÍNDICE

ÍNDICE .....	9
INTRODUÇÃO.....	13
PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	18
CAPÍTULO 1 - ABORDAGEM CONCEPTUAL DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL .....	19
1.1 - O impacto das representações nas práticas profissionais.....	19
1.2 - Origens do conceito .....	22
1.3 - Definição e funções .....	23
1.4 - Processo de formação das representações sociais .....	27
1.5 - Alguns elementos teóricos sobre a concepção de Dificuldade intelectual e Desenvolvimental .....	31
1.6 - Uma leitura social das representações de Deficiência .....	33
1.7 - Implicações educativas das representações sociais .....	39
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PARADIGMA EDUCATIVO .....	42
2.1 - Breve abordagem das políticas e das práticas da Educação Inclusiva em Portugal .....	42
2.2 - Contexto legislativo de apoio às necessidades educativas especiais.....	44
2.2.1 - Conceito de Necessidades educativas especiais - Domínios Cognitivo e Motor .....	47
2.2.2 - Avaliação das Necessidades Educativas Especiais .....	50
2.3 - A diversidade e a exclusão escolar .....	52
2.4 - O reconhecimento da pluralidade cultural no espaço escolar.....	56
2.5 - Implicações da diversidade na gestão do currículo .....	60
CAPÍTULO 3 - COMUNIDADE EDUCATIVA: PERSPECTIVA ECOLÓGICA.....	66
3.1 - Uma leitura na perspectiva ecológica.....	66
3.1.1 - Relação Escola-Família-Comunidade.....	66
3.2 - Do Projecto Educativo ao Projecto Curricular .....	70
3.3 - O papel da família .....	74
3.4 - Parcerias e contributos da comunidade .....	78
CAPÍTULO 4 - TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA .....	82
4.1 - Um fenómeno complexo e multifacetado .....	82
4.2 - A construção social da subjectividade.....	88
CAPÍTULO 5 - A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR: CONTINUIDADES <i>VERSUS</i> RUPTURAS.....	94
5.1 - Uma abordagem plural.....	94
5.2 - As tensões subjacentes à transição para a vida pós-escolar .....	99

5.3 - A transição pós-escolar e as suas funções .....	100
CAPÍTULO 6 - O DESEMPREGO: PROBLEMAS E EVENTUAIS SOLUÇÕES.....	106
6.1 - O direito ao trabalho.....	106
6.2 - Como o desemprego se transforma num problema social .....	109
6.3 - Educação/Formação: empregabilidade? .....	112
CAPÍTULO 7 - PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES.....	117
7.1 - Directivas Políticas a nível internacional .....	117
7.2 - Directivas Políticas a nível nacional .....	123
7.3 - Legislação específica no contexto português .....	134
CAPÍTULO 8 - PRINCÍPIOS TEÓRICOS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO.....	139
8.1 - Aproximação conceptual sobre a qualidade de vida.....	139
8.1.2 - Factores subjectivos e objectivos da qualidade de vida .....	140
8.1.3 - Dimensões básicas da qualidade de vida.....	141
8.2 - Qualidade de vida, redes de apoio e dispositivos.....	142
8.3 - A Planificação centrada no sujeito de educação: alguns elementos de discussão .....	145
8.3.1 - Os currículos funcionais .....	146
8.3.2 - O Plano Individual de Transição (PIT) .....	151
8.3.3 - Definição, elaboração e implementação do PIT.....	158
8. 4 - Qualidade dos processos de transição.....	163
PARTE 2: ESTUDO EMPÍRICO .....	168
CAPÍTULO 9 - PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	169
9.1 - Contextualização do objecto de estudo.....	169
9.2 - Situação-problema .....	170
9.2.1 - Questão de investigação .....	171
9.2.2 - Objectivos.....	171
9.2.2.1 - Objectivo geral .....	171
9.2.2.2 - Objectivos específicos.....	171
9.3 - Caracterização dos contextos e dos sujeitos de estudo .....	172
9.3.1 - Estudo de Caso A .....	173
9.3.2 - Estudo de Caso B .....	175
9.3.3 - Caractização de alunos com NEE .....	176
9.3.4 - Caracterização dos colaboradores .....	178

CAPÍTULO 10 - OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	179
10.1. - Modalidade de Investigação.....	179
10.1.1 - Enfoque interpretativo (qualitativo) .....	179
10.1.2 - Estudo de Caso Múltiplo .....	180
10.2 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	181
10.2.1 - Observação participante .....	181
10.2.2 - Entrevista semi-estruturada .....	182
10.2.3 - Análise documental .....	184
10.3 - Procedimentos relativos à aplicação dos instrumentos de recolha de dados .....	184
10.4. - Limitações do estudo .....	185
CAPÍTULO 11 - ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	187
11.1 - Critérios que sustentam a opção do quadro analítico .....	187
11.2 - Procedimentos adoptados.....	188
11.3 - Definição das categorias e subcategorias .....	189
11.3.1 - Representação social sobre o conceito de transição .....	189
11.3.2 - Cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento.....	190
11.3.3 - Papel dos principais implicados no acompanhamento dos processos de transição.....	191
11.3.4 - Dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição .....	192
11.3.5 - Avaliação do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição.....	193
11.3.6 - Qualidade de vida.....	193
11.4 - Evidências extraídas do material empírico recolhido e seleccionado .....	194
11.4.1 - Representação social sobre o conceito de transição .....	194
11.4.1.1 - Transição para a vida adulta .....	194
11.4.1.2 - Transição para o mercado de trabalho.....	197
11.4.2 - Cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento.....	200
11.4.2.1 - Papel do projecto educativo .....	200
11.4.2.2 - Papel das lideranças.....	203
11.4.3 - Papel dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição.....	207
11.4.3.1 - Participação da família na tomada de decisão .....	207
11.4.3.2 - Papel dos profissionais e demais técnicos .....	209
11.4.3.3 - Papel das empresas.....	213

11.4.4 - Dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição .....	218
11.4.4.1 - Organização e gestão escolar .....	218
11.4.4.2 - Avaliação participada do processos .....	220
11.4.4.3 - Concepção, aplicação e avaliação do PIT .....	221
11.4.5 - Avaliação do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição .....	226
11.4.5.1 - Dificuldades identificadas .....	226
11.4.5.2 - Potencialidades evidenciadas .....	227
11.4.5.3 - Aspectos a melhorar .....	230
11.4.6 - Qualidade de vida .....	232
11.4.6.1 - Sentimento de autodeterminação .....	232
11.4.6.2 - Condições ecológicas .....	233
CAPÍTULO 12 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	237
12.1 - Interpretação dos resultados nucleares .....	237
12.1.1. - As representações sociais construídas sobre o conceito de transição .....	237
12.1.2. - Cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento .....	239
12.1.3. - O papel dos principais implicados no acompanhamento dos processos de transição .....	240
12.1.4. - O dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição .....	242
12.1.5. - A avaliação do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição .....	243
12.1.6. - Qualidade de vida .....	246
12.2 - Implicações teórico-práticas da interpretação dos resultados .....	247
CONCLUSÕES .....	249
BIBLIOGRAFIA .....	255
APÊNDICES .....	I
APÊNDICE 1 .....	II
APÊNDICE 2 .....	III
APÊNDICE 3 .....	IV
APÊNDICE 4 .....	V
APÊNDICE 5 .....	VI
APÊNDICE 5 .....	VII

## INTRODUÇÃO

O presente estudo inscreve-se na área das Ciências da Educação, tendo como problemática central a Educação Inclusiva. Procura-se, neste contexto, realizar uma aproximação investigativa à temática da construção social da deficiência no quadro do acompanhamento escolar. Corresponde, em termos motivacionais, a um momento peculiar no percurso profissional e académico da investigadora. Ele resulta do cumprimento de mais um requisito fundamental neste percurso, que tem privilegiado o questionamento, o qual assenta na necessidade de proceder a mais um “ritual de passagem”, pautado pela preocupação de contribuir para o aprofundamento da área da educação especial e, particularmente, no âmbito do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

De alguns anos a esta parte, a temática da inserção na vida activa de alunos com NEE tem sido objecto do investimento académico, profissional e pessoal. A actividade profissional da investigadora, enquanto Professora Especializada em Educação Especial nos domínios cognitivo-motor, proporcionou-lhe um contacto directo com as problemáticas inerentes ao acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE. Esta experiência profissional e autoformativa permitiu-lhe identificar alguns dos sentidos de que se revestem os discursos de alguns profissionais sobre esta prática de acompanhamento, designadamente, no que toca ao dispositivo de acompanhamento que é utilizado neste contexto. Sentindo a necessidade de aprofundar algumas das implicações organizacionais e pedagógicas geradas em torno deste dispositivo de acompanhamento no âmbito da transição para a vida pós-escolar, propusemo-nos realizar este estudo.

No papel de investigadora, privilegiou-se o princípio epistemológico segundo o qual o conhecimento e a investigação resultam de inúmeras coordenadas que nem sempre são susceptíveis de mudança por via burocrática ou legislativa. A opção foi privilegiar um olhar “afectado” e, ao mesmo tempo, “distanciado”, procurando conciliar o papel da teoria no quadro de uma acção didáctica e social. Neste sentido, partilhou-se a preocupação que Boaventura de Sousa Santos (1987) mostra, quando defende uma outra forma de conhecimento, um conhecimento pautado pela sistematização e pelo rigor, mas que seja pedagógico, isto é, que esteja relacionado com as preocupações práticas do quotidiano dos actores sociais.

O objecto de estudo procura convocar uma aproximação investigativa no âmbito da problemática relacionada com o dispositivo de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE, em contexto de escolaridade obrigatória (que neste estudo ainda se inscreve nos nove anos de escolaridade). É neste contexto que nos propusemos explorar e aprofundar as várias implicações decorrentes da aplicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, a propósito do acompanhamento que se deve prestar aos alunos que estão em situação de transição para a vida pós-escolar.

Acresce o facto de o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, no artigo 14.º, a propósito do processo de transição para a vida pós-escolar, preconizar um novo instrumento de gestão curricular, o “Plano Individual de Transição” (PIT), que assume contornos difíceis quanto ao modo como tende a ser interpretado no contexto das práticas educativas. Esta nova figura, não obstante as potencialidades de que se possa revestir em termos teóricos e legislativos, parece gerar alguma controvérsia quando se procura implementar nos contextos educativos. Para alguns, trata-se de uma figura que permite facilitar (às escolas) o processo de transição para a vida sócio-laboral, com o objectivo de preparar os alunos com NEE (de carácter permanente) para o exercício de uma actividade profissional e consequente integração na vida activa. Para outros, entendem que o papel da escola pública deve centrar-se, sobretudo, na transição para a vida adulta, investindo no prosseguimento de estudos, na qualificação profissional e na promoção de literacias cívicas e comunitárias.

Da leitura feita do Decreto-Lei 3/2008 não é possível depreender qual terá sido a intenção do legislador. Percebe-se, pelo discurso quase implícito, que o alcance da medida tende a ser interpretada se na primeira acepção acima referida, isto é, o propósito que parece presidir a esta iniciativa legislativa tende a estar associado a uma concepção sobre o papel que a escola deve ter na actualidade. Por outras palavras, estamos perante uma concepção que considera que a escola deve preparar os alunos para a exigência pessoal e profissional que nos impõe a lógica do mercado de trabalho, numa vertente tendencialmente neo-liberal (Teodoro, 2001). Esta exigência transposta para os alunos com NEE (carácter permanente) acaba por privilegiar uma concepção sobre a transição que tende a centrar-se na preparação para o exercício de uma actividade profissional e/ou (nos casos mais severos) para o “treino” de actividades ocupacionais. Ora, como refere Rodrigues (2005), a escola tem como principal missão promover e reconhecer o exercício dos direitos de cidadania de todos os alunos. Neste caso, para além de se trabalhar esta vertente profissional (sobretudo no registo vocacional), importa investir na capacitação pessoal e social de todos os alunos, mesmo daqueles que estão enquadrados na tipologia das NEE (Wehmeyer, 2009).

Para além desta visão mais ao nível das políticas educativas e do papel que a escola é chamada a desempenhar no contexto da educação/formação das novas gerações, importa convocar um outro registo que tende, eventualmente, a “condicionar” as virtualidades deste dispositivo (PIT). Trata-se do modo como os profissionais da educação tendem a interpretar o papel desta nova figura. Da literatura referenciada ao longo deste estudo, podemos concluir que entre o legislado (teorizado) e o aplicado (as práticas) nem sempre se verifica uma conformidade ou, pelo menos, uma coerência. Por conseguinte, e em certa medida, o modo como estes profissionais se apropriam do significado desta ferramenta e a mobilizam no contexto das suas práticas pedagógicas e sociais parece ser a chave de acesso para analisar e interpretar o papel do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição, tendo como ferramenta específica o PIT. Importa, também, referir que as condições organizacionais, didácticas, pedagógicas que as instituições mobilizam no seu todo, o modo como exploram e optimizam os recursos endógenos da comunidade local, bem como procuram envolver a família na tomada de decisão, tendem a ser aspectos igualmente relevantes para compreendermos e interpretarmos os sentidos que tendem a (re)configurar os discursos em torno do acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE.

Por conseguinte, no quadro desta investigação, não nos interessa, apenas, investigar a articulação entre o que se preconiza, em matéria de transição, no Decreto-lei 3/2008 (de 7 de Janeiro) e o significado atribuído pelos vários actores educativos, no contexto das suas práticas, mas temos, também, como propósito enquadrar essa figura no contexto das diversas modalidades de acompanhamento que os autores abordam no quadro desta problemática (Afonso, 2005; Jordán, 2002; Mendes, 2004; Pallisera, 1996, 2006; Sanz, 2005; Verdugo & Jenaro, 2005).

Trata-se de um processo complexo, apontando para uma viragem de paradigma no que diz respeito à concepção do acompanhamento e avaliação educacionais dos alunos classificados nas NEE (de carácter permanente). Assim, importa questionar e desocultar algumas das ideologias que tendem a (re)configurar os discursos sobre a deficiência, tanto ao nível académico como profissional (Marchesi, 2002; Rodrigues, 2002; Santos & Morato, 2002; Schalock, 2003). Na realidade, as representações sociais que se foram construindo em torno da deficiência tendem a enfatizar a “problemática da incapacidade individual”, ao invés de privilegiar a criação de “condições” (organizacionais, técnicas, pedagógicas e sociais) e de “investir na qualidade dos serviços” (sócio-comunitários). Neste sentido, podemos questionar até que ponto esta visão sobre a deficiência não terá reflexos sobre papel de que se reveste o dispositivo de acompanhamento no quadro dos processos de transição dos alunos com NEE? Em que

medida é que a organização e gestão do PIT, em torno das chamadas “competências sociais”, não será uma forma redutora de responder à problemática da deficiência? Até que ponto esta representação social da deficiência condiciona a gestão pedagógica do PIT? Por sua vez, este tipo de representação social tende a reforçar a ideia de que estes alunos, devido à sua incapacidade cognitiva, não podem prosseguir estudos. Neste quadro de interpretação, não será que os profissionais, que acompanham estes processos, tendem a revelar algum défice reflexivo quando conceptualizam a relação entre “deficiência” e “dispositivo de acompanhamento”? Estas são algumas das questões que estão na base da nossa problemática. Assim, o nosso ponto de partida foi procurar dar resposta ao seguinte problema: “De que forma é que os principais actores, implicados no acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE, percebem e dão sentido às suas práticas educativas?”.

Esta problemática coloca-nos perante a necessidade de repensar o papel da escola, sobretudo no que toca a questões relacionadas com a deficiência. O enfoque, que se procura privilegiar, inscreve-se numa visão sobre o papel da escola enquanto promotora de cidadania participativa e de realização pessoal para todos alunos, mesmo para aqueles que tendem a ficar à margem da chamada “igualdade de oportunidades” (Correia, 2003, 2006; Rodrigues, 2003, 2006).

Tendo como quadro teórico de referência a necessidade de reconceptualizar o conceito de “transição” a partir da importância da qualidade dos serviços (sócio-comunitários) e dos apoios (técnico-pedagógicos e sócio-organizacionais), o ponto de partida inscreve-se na necessidade de promover uma cultura de autodeterminação (Sennett, 2003; Tamarit, 2003 e 2006), que reoriente as práticas relacionadas com o acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE.

É a partir deste enfoque que, de seguida, se apresenta o desenho de investigação que se encontra estruturado em duas grandes partes.

Na primeira parte, partindo de uma revisão de literatura, procurámos definir e enquadrar os principais conceitos que configuram a proposta adoptada em termos de quadro teórico. Assim, no capítulo I, a partir de uma incursão no campo da sociologia, sugerimos uma leitura crítica em torno do conceito de representação social da deficiência. De seguida, no capítulo II, aprofundamos os principais pressupostos que estão na base de uma educação inclusiva. No capítulo III, abordamos algumas das implicações que tendem a estruturar e a organizar o(s) sentido(s) produzidos no quadro da relação entre “família, escola e comunidade local”. No capítulo IV, apresentamos os principais elementos configuradores do conceito de transição para a vida adulta. No capítulo V, procuramos convocar algumas das perspectivas que tendem a enquadrar o



conceito de transição para a vida pós-escolar. No capítulo VI, referimo-nos ao papel do emprego no contexto da globalização e da crescente vulnerabilidade social, procurando compreender algumas das implicações decorrentes desta tendência. No capítulo VII, abordam-se, de forma sucinta, as políticas educativas, destacando as principais linhas orientadoras que presidem à necessidade de promover uma educação inclusiva. No capítulo VIII, apresentam-se alguns contributos reflexivos em torno dos principais instrumentos curriculares que estão na base da organização e gestão pedagógica dos dispositivos de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE.

Na segunda parte, os capítulos encontram-se organizados em torno do estudo empírico, nas suas diversas fases. Após termos definido, com detalhe, a problemática e de termos realizado uma breve caracterização dos dois estudos de caso (Capítulo IX), apresentamos a nossa proposta metodológica. No capítulo X, descrevem-se os principais procedimentos em termos metodológicos, fundamenta-se o quadro conceptual que esteve na base da recolha e análise de dados e definem-se os principais critérios que sustentam a opção metodológica. No capítulo XI, depois de se ter definido o modelo de análise de conteúdo, analisaram-se as principais evidências recolhidas (percepções e análise documental) e organizaram-se e sistematizaram-se os resultados produzidos. No capítulo XII, partindo dos resultados obtidos, procurou-se realizar várias incursões teóricas (convocando alguns autores da Revisão de Literatura efectuada na primeira parte deste estudo), de modo a se proceder à discussão dos resultados produzidos. Na secção relativa à conclusão, apresentam-se, de forma sucinta, as principais asserções teórico-práticas que se foram evidenciando ao longo deste estudo, com o propósito de propor uma resposta à questão de investigação. Termina-se esta secção, com o levantamento de algumas questões que ficaram em aberto, questões que podem dar origem a futuras investigações. Finalmente, apresentam-se os anexos, onde constam um conjunto de evidências relacionadas quer com os instrumentos de recolha e análise de dados quer com o material empírico produzido e organizado sob a forma de “corpus” de dados.

## **PARTE I**

---

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 - ABORDAGEM CONCEPTUAL DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

### **1.1.- O impacto das representações nas práticas profissionais**

Pretendeu-se, de forma breve, realizar uma incursão às representações sociais, uma vez que parece co-existir um processo de produção de sentidos e significados, de um modo de ver o mundo, um complexo de ideias (valores e crenças), vários tipos de práticas sociais, rituais e percepções que tendemos a aceitar como naturais e que, por sua vez, se traduzem em lógicas de acção nos mais variados contextos sociais. Assim, entendeu-se ser de acutilante oportunidade e de relevante pertinência abordar, e aprofundar o conhecimento sobre as percepções e representações sociais, de alguns actores sociais, na tentativa de apreender os aspectos tácitos e implícitos que existem no seio destes grupos sociais.

Sob esta perspectiva, nomeadamente, no que diz respeito ao âmbito da – “Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais: percepções dos actores” –, torna-se fundamental dar conta das linhas elementares em que assenta a teoria das representações, que a tantos investigadores tem cativado, e cujo potencial se nos afigura inesgotável.

Tal pretensão não deixa todavia de se revelar complexa, pois após a literatura consultada, depressa este conceito emerge não como um conceito impreciso, mas com uma multiplicidade de definições polissémicas, à semelhança do que aconteceu com outros conceitos de carácter sociológico como o de transição, ser adulto, ou de âmbito psicológico, como o conceito de qualidade de vida.

A teoria a que se alude tem servido os mais diversos propósitos de investigação e enformada uma multiplicidade de pesquisas; de forma, que à semelhança de tantos outros, também, se decidiu iniciar um trilho, de pesquisa e de recolha de informação, que conduziu à análise de algumas das representações sociais dos actores envolvidos, no âmbito deste Estudo, nomeadamente, das concepções (tradicional e pós-moderna) do que é ser adulto, concepções que coexistem actualmente no individuo e na sua forma de “ser adulto” (Boutinet, 2000), num contexto de declínio do programa institucional (Dubet, 2002).

De facto, muitos dos estudos realizados sobre as representações sociais dos vários profissionais face ao que é ser jovem adulto (NEE), na escola pública, dão conta de que aquilo que estes profissionais pensam se reflecte, desta forma, nas suas práticas pedagógicas (Pallissera & Ruis, 2007). Ou seja, assumir a diversidade com todas as suas dimensões, tais como, aquelas que abarcam aspectos culturais, capacidades, motivações e expectativas, desde os mais ou menos dotados, como é o caso dos alunos com deficiência, implica um grande desafio, devido ao conjunto de crenças, representações e estereótipos que manifesta a sociedade, perante estes indivíduos e, por conseguinte, também, perante as concepções que se vão formando nos vários profissionais (professores, técnicos de serviço social, empregadores, entre outros) que com eles lidam, acabando por moldar as suas acções e, deixando antever o que pensam ou percebem sobre estes jovens, nomeadamente, no que diz respeito ao seu processo de maturação e *passagem* para a vida adulta.

As pesquisas actuais em representações destacam a ideia de que este conceito traduz um conjunto de significados, categorias, sistemas de referência que nos permitem, compreender, interpretar, classificar, factos, fenómenos e pessoas que têm algum vínculo connosco. É através das representações sociais que os actores lêem, interpretam e se relacionam com o mundo que os rodeia, tornando-se deste modo, a representação a própria realidade em que o actor interage (Jodelet, 1993). Por conseguinte, os indivíduos podem ser considerados um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjectivação.

Como já foi antes indiciado, a relevância contemporânea da temática das representações sociais parece ser muito pertinente para este Estudo, porque a forma como os vários profissionais agem nas instituições educativas (sociais) está inquestionavelmente ligado, então, à representação social pelo conjunto de conceitos, preposições e explicações que é partilhado pela maioria dos indivíduos, que é colectivamente produzido na interacção entre indivíduos de determinado grupo e que orienta os seus comportamentos desempenhando um papel funcional na regulação das interacções (Vala, 2004).

Ainscow (1997) considera que as escolas através dos seus actores profissionais, tal como outras instituições sociais, são influenciadas por percepções ou categorias relacionadas com a raça, a língua, o género, o estatuto socioeconómico. Ou seja, as representações sociais influenciam, também, o modo como os recursos organizacionais são usados, quer como meios quer como fins, ou ambos (Marchesi, 2002). Por isso mesmo, quando se analisa este conceito emergente, ele surge como um facto relevante no âmbito do Estudo e questão. Facilmente se depreende que no âmbito da estrutura

organizacional escolar, nomeadamente através dos seus actores, a mudança de alguns dos discursos analisados da população em causa parece ser mais célere do que a mudança efectiva das suas práticas (Rodrigues, 2003). Nesta lógica de pensamento conceptual, os instrumentos legais, as reformas por decreto ou até qualquer estratégia administrativa ou curricular dependem, em grande medida, das percepções e representações que existem no seio deste grupo social.

Em função da forma de ver e compreender a realidade, Jodelet (1989), argumenta, que as representações sociais remetem para um fenómeno psicossocial complexo e multidimensional – é algo híbrido, já que nela se entrecruzam noções de origem sociológicas – ideologia, cultura, norma, valor – e noções de origem psicológica – imagem, pensamento, opinião, atitude. Sendo as representações sociais, formas de ver, compreender, interpretar ou conceber a realidade, não de um modo casual, senão o produto de uma construção social. Analisando os desenvolvimentos teóricos realizados acerca da forma como o homem constrói a realidade compreende-se que as representações sociais são constructos sociocognitivos que se ancoram na interacção social do quotidiano, sendo o resultado do entendimento que os indivíduos fazem da realidade.

No quadro desta reflexão pode-se, então, concluir que as práticas e percursos escolares, profissionais e familiares da população em causa não são neutras, evoluindo de acordo com percursos complexos de “avanços e recuos” (Ainscow, 2001), acabando por influenciar muito o clima e as culturas escolares.

Com efeito, a forma como os vários agentes educativos agem nos contextos educativos está inquestionavelmente ligado às representações que têm sobre a escola, a deficiência, o que é ser “adulto”. Sob esta perspectiva ao procurar estudar-se as representações sociais convém, salientar que no caso da população em causa, pretendeu-se compreender e caracterizar a forma como esta constrói no seu quotidiano, a noção do que é ser jovem adulto com deficiência, verificar de que modo essa noção se revela no discurso habitual dos indivíduos, como orienta as relações interpessoais e intergrupais e se corresponde ou não às práticas e percursos analisados.

Trata-se, por conseguinte, neste trabalho, de aprofundar o conhecimento dessas mesmas representações, na tentativa de apreender os aspectos implícitos ou menos óbvios dos vários actores sociais envolvidos no Estudo, nomeadamente, no que diz respeito à problemática da deficiência e dos processos de transição para a vida adulta, da população juvenil (com NEE), tendo como finalidade o indagar-se sobre as concepções, atitudes e as expectativas que todos temos, enquanto profissionais, face a estes jovens.

Por outro lado, que o estudo sistematizado destes conceitos possa ajudar a indicar caminhos, num momento em que o sistema educativo português exige uma abrangente e profunda reflexão sobre esta problemática, com vista a uma melhoria generalizada das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino.

## 1.2 - A origem do conceito

Oriunda da psicologia social europeia, mais precisamente do contexto francês, e vinculada à figura de Serge Moscovici, a teoria das representações sociais é muito mais que uma teoria entre muitas teorias, constituindo-se como um “programa de investigação e um quadro de referência teórico” (Jesuino, 2004, p.56). A versão forte da investigação francesa contemporânea sobre representações sociais é solidária do *interaccionismo simbólico*, do *behaviorismo social*, ou da *psicanálise social*, mas é sem dúvida o sociocognitivismo, que mais fortemente orienta o trabalho dos investigadores neste domínio.

Esta ferramenta teórica estreita a ligação entre a psicologia e a sociologia, entre o indivíduo e a sociedade, tendo desde cedo estado associada ao estudo micro-social das interacções que se estabelecem dentro dos pequenos grupos, ou entre indivíduos. Na actualidade, porém deslocou o seu interesse para um domínio macro-social, mais especificamente para o estudo das análises directamente relacionadas com as interacções reais ou simbólicas entre grupos sociais.

Por conseguinte para conceptualizar com rigor sobre a teoria das representações sociais torna-se necessário, antes de mais, delinear, com contornos nítidos uma busca aprofundada da sua origem para se chegar até Durkheim, um dos precursores da sociologia, para quem a vida social é, essencialmente formada de representações.

Nessa viagem, encontraram-se fortes ligações com a sociologia do conhecimento, nos seus representantes Berger e Luckman, autores para quem a realidade é socialmente construída, devendo a sociologia do conhecimento analisar não só os processos através dos quais ocorre a construção da realidade social, como os processos pelos quais o conhecimento se objectiva, institucionaliza e legítima.

Neste contexto, importa, ainda salientar a influência de Vygotsky, psicólogo russo, para quem a génese do pensamento se encontra na interacção social, sendo o pensamento, ele próprio, uma forma de interacção social. Certo é que o paradigma a quem se vem fazendo referência, tornou-se de extrema utilidade no estudo dos processos de pensamento e actuação dos grupos sociais, norteadas por este paradigma, tendo sido desenvolvidas muitas pesquisas, norteadas por este paradigma.

No contexto internacional, torna-se imperativa a referência a Serge Moscovici, pioneiro na proposta do constructo de *representação social*, na sua origem vinculado ao interesse pela problemática específica de compreender como é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica.

O mesmo autor, Serge Moscovici, que muitos já consideram como um dos pais da psicologia social europeia, juntamente com Doise e Tajfel acabou por abordar a questão das representações dos indivíduos a partir da questão de como se constrói um mundo significativo.

A obra inovadora de Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, encarna um novo paradigma na área da pesquisa, uma nova maneira de abordar a realidade, que depressa influenciou outros investigadores, sobretudo, aqueles que estavam familiarizados com a língua francesa, como Doise, que reuniu em torno de si uma série de investigadores de prestígio, vulgarmente chamada a Escola de Genebra, e na qual se incluem autores como Jodelet, Farr, Abric, Codol e Flament.

Progressivamente, tal influência estendeu-se, aos pesquisadores britânicos, tendo Potter, Wetherell ou Jahoda, recebido influências marcantes deste novo paradigma. Analogamente, no âmbito da microssociologia americana, Mead, Blumer ou Goffman, não escapam às afinidades que cada vez mais atraía outros autores.

No contexto nacional, vários autores, enformam as suas pesquisas pela teoria das representações sociais, ou de algum modo, num ou noutro momento, colheram grande benefício da mesma. Referências como Ana Benavente (1999), Rui Santiago (1997), Isaura Pedro, Virgílio Amaral, Francisco Peixoto, Carita (1993, 1994, 1997) (entre outros) e, por último, mas não menos importante, Jorge Vala (2004) surgem como alguns nomes a ela associados, tendo dado um contributo decisivo para a divulgação da eficácia deste paradigma nos estudos dos processos sociais.

### 1.3 - Definição e funções

Como se pode verificar, então, pelo testemunho de Vala (2004), as representações sociais são teorias que os actores sociais constroem sobre um sujeito, acontecimento ou objecto, construção esta resultante da natural necessidade humana em entender e dar significado aos que nos rodeia para tornar desta forma viável a comunicação e a organização dos comportamentos.

A autora, Jodelet (1989, p.31) caracteriza de forma magistral tal necessidade, ao afirmar que, “(...) precisamos sempre de saber lidar muito bem com o mundo que nos cerca. É preciso adaptarmo-nos bem a ele, comportarmo-nos adequadamente, dominá-

lo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que ele nos coloca. Eis porque produzimos representações do mesmo.”

Facilmente se depreende que o conceito em causa é de capital importância, na medida em que nos orienta na identificação e na definição dos diferentes aspectos do quotidiano, na forma de os interpretar, de os julgar e, no limite, de sobre eles tomar uma posição e defendê-la. De certa forma, este é o saber prático que medeia a relação entre o sujeito e o objecto. No seguimento desta perspectiva, Jodelet refere quatro características essenciais inerentes às representações sociais, que representam sempre qualquer coisa (ou objecto) e são provenientes de algum indivíduo (sujeito). A representação exprime a relação de um sujeito, que é o produtor da representação, com um objecto. Dito de outra forma, a representação não é um mero reflexo do objecto, comporta, isso sim, uma elevada carga simbólica, uma vez que constitui o resultado do confronto da actividade mental de um sujeito e das relações que mantém com o objecto.

Sob este ponto de vista, Fischer (2002) considera que o conteúdo simbólico se reporta à estrutura imaginária dos indivíduos e se constitui um dos seus modos de expressão, em que a realidade é constituída, também, pelos desejos, pelas expectativas e pelos sentimentos que projectamos sobre ela.

De notar que a representação social mantém uma relação de simbolização e de interpretação com o objecto. O processo de representação confere significado ao objecto e essas significações resultam de uma actividade que faz da representação uma construção e expressão do próprio sujeito (Jesuino, 2004).

Porém, o aspecto fulcral do estudo das representações sociais é efectivamente o facto de integrarem, nas suas análises de processos, a pertença a um grupo social e cultural em que o sujeito se encontra inserido, sendo esta a característica que distingue o processo de representação de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica.

Jodelet (1989) defende que qualquer representação social é uma forma de saber (conhecimento). Enquanto forma de saber, a representação apresenta-se como uma modelação lida directamente do próprio objecto ou inferida a partir de diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais.

No entanto a representação é, também, uma forma de saber prático. Esta qualidade advém-lhe do facto de resultar da experiência e de a mesma se desenvolver dentro de certos condicionalismos. A representação surge com a função específica de agir no mundo, compreender e dominar o meio ambiente social, material e ideológico. De facto, a necessidade de resolver problemas, dar forma às relações sociais ou encontrar um instrumento que oriente os comportamentos são razões válidas para construir uma representação social.



Em suma, a representação é um processo de produção de significados sociais, através da produção de diferentes discursos. É através dos significados neles contidos que o mundo social é representado e conhecido de uma forma particular.

Sintetizando, podemos afirmar que as representações sociais nos revelam a maneira como pensamos o mundo social e nos mostram que o nosso conhecimento corresponde a uma construção social da realidade, sendo através das suas diferentes expressões que se manifestam os valores e as regras de uma dada cultura (Fischer, 2002).

Da literatura consultada (Fischer, 2002; Jesuíno, 2004; Jodelet 1989; Moscovici, 2003; Vala, 2004) conclui-se ser completamente imprevidente ignorar o estudo das dimensões referentes às opiniões, atitudes, crenças dos indivíduos; no fundo à percepção que cada sujeito tem de determinado objecto ou situação, pois, na verdade, é o conjunto organizado destes elementos que possibilita a construção e a atribuição de significado a uma representação.

Contudo, não são somente os valores e as necessidades que influenciam fortemente a percepção humana; as pessoas dão sentido às suas percepções de acordo com as suas experiências passadas (Jesuíno, 2004).

Moscovici (2003) argumenta que a representação é um fenómeno que se situa entre a percepção e o conceito. É, assim, uma forma específica de conhecimento que interfere nos comportamentos e nos processos comunicacionais estabelecidos entre os seres humanos.

Acresce, ainda, referir que a história pessoal do indivíduo, enquanto quadro de referências que lhe proporciona uma visão do mundo, o sistema social e ideológico em que ele está integrado, bem como a natureza dos laços que mantém com o sistema social determinam a natureza da representação.

Ainda para Mascovici (2003), os factores cognitivos e simbólicos fazem parte integrante deste fenómeno psicossocial. Efectivamente, o sujeito, ou mesmo o grupo, actua nas situações concretas, munido de uma panóplia de sistemas de pensamento pré-estabelecidos. Não é à realidade em si que o sujeito reage, mas a uma realidade representada, apropriada, estruturada, transformada; a realidade que o sujeito constrói, no fundo, a sua ideia da realidade.

Com efeito, na representação social de determinada situação, ou determinado objecto, que os sujeitos elaboram, entram impreterivelmente os factores de ordem cultural. Os sujeitos não abordam a realidade de forma neutra e unívoca; ao invés disso, os elementos contextuais veiculam dados para a produção de uma representação; permitem a atribuição de um dado significado da situação, de forma que, da mesma

situação, emergem, naturalmente, diversas representações ou diferentes leituras da realidade.

Na verdade, a psicologia deve a Bruner o facto de ter sublinhado a importância do investimento do simbólico como dimensão essencial das interacções sujeito-objecto.

A produção de sentido é, com efeito, uma das características fundamentais da representação social. Munido de representações sociais, sobre os mais diversos fenómenos, o sujeito atribui sentido ao real e assume-se como produtor de realidades, que passam a ter repercussões na forma como interpreta o que acontece à sua volta.

A ideia-síntese é claramente conseguida por Vala (2004), ao defender que a representação tem, principalmente, como *função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real*.

Não há dúvida de que a representação jamais se deve conceber como uma imagem estática e definida. Pelo contrário, fará mais sentido entendê-la como uma forma dinâmica, global e complexa de apreensão do mundo, na qual se articulam as dimensões afectivas, cognitivas e sociais dos seres humanos.

De notar que há, de facto, uma estreita ligação entre a teoria das representações sociais e o comportamento humano; ou, dito de outra forma, entre a representação social e a prática. Efectivamente, de uma forma controlada ou não, consciente ou inconsciente, grande parte dos nossos comportamentos têm origem nas nossas representações.

Vala (2004) defende que as representações sociais incluem dois sistemas de significados: o sistema central e o sistema periférico. O primeiro corresponde a uma noção coerente, estável e consensual, definindo, desta forma, a especificidade do grupo. É este sistema central que determina a organização da representação e gera a significação entre os seus elementos. As diferenças ou as contradições que, por sua vez, estão patentes entre os elementos do grupo, originam novos elementos periféricos, continuando, no entanto, protegido o núcleo central da representação.

Os elementos periféricos integram, pois, as experiências individuais e nelas se manifesta a heterogeneidade do grupo. Extrai-se, então, como princípio que as “representações sociais podem, desta forma, incluir divergências individuais, ao mesmo tempo que se encontram organizadas em torno de um nó central colectivamente partilhado” (Vala, 2004, p. 484).

Segundo Moscovici, a nossa relação com a realidade não se limita a uma leitura objectiva da mesma. São os nossos esquemas mentais que filtram a informação, retendo o que nos agrada e eliminando o que nos desagrada. Este cariz selectivo na construção

da representação pode traduzir-se no argumento de que (Venâncio & Otero, 2002, p.17) “uma convicção bem firme, destrói a informação que a desmente”.

As representações sociais surgem, pois, para dar forma ao caos, dando significado aos mais diversos aspectos da condição humana; elas são, “o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem, ainda, ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (Moscovici, referido por Vala 2004, p. 458).

As representações dizem-se sociais, na medida em que são produto das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo, reflectindo as particularidades desse grupo, os seus projectos, problemas, estratégias e relações com os outros grupos. Estão, portanto, associadas à ideia de partilha e são o resultado da actividade cognitiva e simbólica de cada grupo social.

#### **1.4 - Processo de formação das representações sociais**

Estudada a origem, a natureza e os factores a que estão ligadas as representações sociais, é inevitável uma alusão, ainda que sumária, ao processo que dá conta da formação e do desenvolvimento desta teoria. As leituras efectuadas esclarecem-nos que na formação deste conceito intervêm dois processos sociocognitivos maiores: a *objectivação* e a *ancoragem*.

O primeiro – a *objectivação* – reporta-se à forma como se organizam os elementos que constituem a representação. No fundo, trata-se de estudar o percurso que permite verificar que tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressão de uma realidade pensada como natural. Este percurso parece envolver três momentos ou etapas distintas: a *construção selectiva*, a *esquematização* e a *naturalização*.

A construção selectiva refere-se à operação que permite reunir a informação considerada útil sobre um objecto. Evidentemente que o processo de selecção está longe de ser neutro ou aleatório, uma vez que tem subjacente normas e valores bem específicos e serve os interesses e os valores do grupo. Mais uma vez convém lembrar a regra de que a “realidade não é claramente legível, a nossa realidade não é mais do que a nossa ideia de realidade” (Venâncio & Otero, 2002, p. 18). Assim, na formação das representações há pormenores que são eliminados, conservando-se, apenas, os mais úteis, os de carácter explicativo, que irão ser alvo de acentuação.

Segue-se a etapa imediata, a *esquematização*, que se traduz na necessária organização dos elementos de forma a obter um padrão de relações estruturadas.

Nesta fase, as relações entre conceitos, revestem uma dimensão imaginativa ou figurativa, isto é, a cada palavra o indivíduo faz corresponder uma imagem imaginativa, permitindo desta forma a materialização de conceitos e palavras. É, também, igualmente verdade que, nesta fase, o indivíduo faz uma leitura própria da situação, construindo uma nova teoria.

O corolário das duas etapas explanadas é a naturalização; momento em que os conceitos do esquema figurativo e as respectivas figurações se constituem como categorias naturais e adquirem materialidade. Pela expressão em imagens e metáforas, o abstracto torna-se concreto e os conceitos adquirem vida própria, tornando-se em realidades para cada indivíduo que as produziu e lhes atribuiu determinado significado (Mascovici, 2003). As representações sociais, ao sistematizarem-se dão origem a teorias espontâneas que encarnam imagens e condensam palavras significativas. Naturalizar neste contexto, significa atribuir materialidade a uma ideia, passando as categorias construídas a ser vistas como naturais (Vala, 2004). Em termos práticos e reais, cada conceito tem a sua tradução num objecto e cada palavra tem a sua contrapartida na realidade. Uma vez materializadas, as categorias sofrem um processo que, em linguagem sociológica, se chama institucionalização, tornando-se por isso resistentes à mudança. Seguir-se-á naturalmente um segundo processo, o *sociocognitivo* que intervém na produção da representação, pensamos na ancoragem, conceito que, no sentido mais genérico, designa a operação de se ser capaz de produzir conhecimento sobre o fenómeno, a partir de uma ideia (Jesuíno, 2004). Sabendo, que o entendimento não é tábua rasa, quando se pensa num novo objecto accionam-se determinados pontos, entendidos como pontos de referência, que podem ser experiências e esquemas de pensamento o que irá acontecer que esses mesmos esquemas de pensamento irão configurar, naturalmente, a realidade.

O processo de ancoragem pode ser entendido como processo anterior à objectivação ou aspecto posterior a ela. No primeiro caso, refere-se às experiências e aos esquemas de pensamento, sobre algo, já estabelecidos e com os quais pensamos o novo objecto. Este é, no fundo, um processo de assimilação de um novo objecto, por objectos já presentes no sistema cognitivo, vindo estes, então, funcionar como âncoras que permitem a construção do novo objecto (Jodelet, 1993).

Para Vala (2004) há três tipos de ancoragem das representações sociais: psicológicas, sociológicas e psicossociológicas.

Assim, ao enveredar-se pela opção de examinar de que forma as diferenças individuais (ao nível dos valores, dos princípios ideológicos) se reflectem na estruturação

de determinadas representações, está-se claramente a assumir-se um nível de análise que evidencia as ancoragens psicológicas ou individuais.

Por um lado, se a opção assentar na análise das relações entre as pertenças sociais e os conteúdos das representações que se perfilham, a conceptualização das representações sociais situar-se-á claramente num nível sociológico de abordagem e com este procedimento são as âncoras sociológicas que serão realçadas. Se é verdade que a partir da pertença social se pode analisar o tipo de representações, também, é a partir de representações que se pode, também, predizer o grupo de pertença ou a posição social dos respondentes.

Quanto ao último nível de análise, o psicossociológico, este liga-se à constatação de que os conteúdos das representações estão relacionadas com a forma como os indivíduos se situam simbolicamente relativamente às relações entre identidades sociais e representações sociais.

Neste contexto, é natural e é possível encontrar a homogeneização de certas representações dentro de um grupo específico ou, mesmo, articular a relação entre identidades sociais e representações sociais. Ser membro do grupo surge, assim, associado à partilha de certas crenças enquadradas nas representações desse grupo (Moscovici, 2003).

Contudo será importante e primordial olhar para a relação entre identidades sociais e representações sociais numa perspectiva processual e dinâmica e, por isso mesmo, tendo a consciência de que esta é representada a partir de diferentes contextos socioculturais e que pode evoluir (Fischer, 2002).

Depois de uma breve incursão ao conceito das representações sociais, não será difícil compreender como a tomada em consideração e introdução desta abordagem surge como uma mais valia, ajudando de certo modo, e com mais eficiência, a necessidade de desocultar certas ideologias, ou o desfazer de certos preconceitos sobre as pessoas com deficiência (ou com necessidades educativas especiais) e o (re) equacionar da prática profissional à luz de novas metodologias e estratégias.

De realçar, na visão de Gilly (1989, p.364), um aspecto inovador que se julga poder inserir deste quadro conceptual quando refere que “o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e transformam as representações sociais no seio de grupos sociais e esclarecer o papel destas construções nas relações destes grupos como objecto da sua representação”. Neste contexto, a conceptualização da expressão *representações sociais* assume uma importância estratégica fundamental o que leva, por exemplo, Marchesi (2001) a considerar que no âmbito da educação, os diferentes modos de compreender o

significado (sujeitos, processos, produtos...) condicionam, de facto, uma determinada concepção de educação e a que o autor chama de ideologia em educação. Assim, a ideologia da educação refere-se a uma determinada visão de educação que se espalha em três ideologias principais: a liberal, a pluralista e a igualitária. E são estas concepções que condicionarão, de certa forma, a inclusão social de alunos com necessidades educativas especiais e desafia o nosso conceito de cidadania democrática.

Na construção de uma educação inclusiva a ideologia liberal tende a criar mais dificuldades à construção de Projectos inclusivos. O mesmo não acontece com as outras ideologias, a pluralista ou a igualitária. Ou seja, na sua óptica, "(...) estas perspectivas são mais adequadas para criar uma dinâmica de estímulo à integração de alunos com necessidades educativas especiais" (Marchesi, 2002, p. 11).

A perspectiva de Rodrigues (2003), ao retirar a problemática da deficiência da priorização no enfoque médico, para a centrar, de forma muito assertiva, no âmbito pedagógico, permitiu, como resultado crucial, consciencializar a necessidade pragmática de a escola passar a proporcionar recursos e processos de apoio adequados à tipologia das dificuldades dos alunos. Somente desta forma, desocultando algumas destas ideologias no âmbito da educação é possível corrigir algumas trajectórias de acção e, eventualmente, produzir uma possível melhoria da qualidade das interacções educativas bem como dos resultados da prática educativa.

### **1.5 – Alguns elementos teóricos sobre a concepção de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental**

Segundo o critério de organismos internacionais, o Secretariado Nacional para a Integração e Reabilitação das Pessoas com Deficiência adoptou como referencial taxonómico, as recomendações da Organização Mundial de Saúde no que se refere à classificação das deficiências e suas consequências. Esta opção garante a uniformidade de conceitos e terminologia e permite a comparabilidade de dados a nível nacional e internacional (Andrada, 2001).

Posto isto, e, de acordo com a OMS (1989), entende-se por deficiência qualquer perda da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica. Estas perdas ou alterações podem ser temporárias ou permanentes, podendo incluir anomalia ou perda de um membro, órgão, ou estrutura do corpo, ou de um sistema funcional ou mecanismo do corpo, incluindo o próprio sistema de funcionamento mental. A utilização deste conceito, não implica necessariamente a presença de uma doença ou que o indivíduo

deva ser encarado como um doente. Consequentemente, a nomenclatura de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) é a mais recente expressão para se nomear toda a população de indivíduos que previamente foram diagnosticados com deficiência mental. Esta nova terminologia é assim adoptada pois reflecte a mudança de constructo proposta pela *American Association of Intellectual and Developmental Disability* (AAIDD) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), vai ao encontro da prática profissional corrente que se encontra focada na funcionalidade na sua validade ecológica, e que por isso se encontra directamente relacionada com o tipo de apoios a providenciar num quadro sócio-ecológico, ao mesmo tempo que se torna mais consistente com a terminologia internacional (Schalock & Verdugo, 2007).

De tudo isto emerge, de modo claro, a ideia de que o conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental tem sofrido, também, algumas alterações sendo definido segundo determinadas correntes teóricas. O significado do termo é frequentemente impreciso e muitas vezes o seu emprego é incorrecto (Morato e Santos 2007).

Para Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntix, W., Coulter, Craig, Reeve, et al. (2004), a AAIDD passa a adoptar então a seguinte definição: “DID é caracterizada por limitações significativas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo (CA), expressas nas habilidades conceptuais, sociais e práticas”, manifestando-se até aos 18 anos de idade.

Nesta lógica, percebe-se que a abordagem da AAID é integrativa e ligada ao desenvolvimento, sendo a pessoa analisada em termos de seu desempenho nas tarefas apropriadas à fase da vida em que está e num equilíbrio de funcionamento entre QI e CA (Morato & Santos, 2007). Esta abordagem multicriterial permite a descrição dos pontos fortes e fracos que caracterizam a população com deficiência e, logo, permite identificar um potencial de desenvolvimento e os apoios necessários para que tal potencial possa ser trabalhado. (Morato & Santos 2002).

Ainda neste âmbito, Luckasson et al. (2004) referem a necessidade de se terem em consideração alguns factores essenciais no que respeita à aplicação desta definição:

- a necessidade de se ter em conta o contexto em que o sujeito se insere e ainda, neste sentido, a expectativa do meio acerca das pessoas com a idade do sujeito em questão;
- a importância da diversidade cultural e linguística;
- a coexistência de limitações e de áreas fortes (potencialidades do sujeito);
- a enumeração das limitações e dos pontos fracos deverá sempre pressupor um plano de desenvolvimento e aplicação das necessidades de apoio;

- a mobilização e a adequação os apoios à especificidade de cada sujeito, a funcionalidade da pessoa aumentará de forma generalizada.

Nesta lógica de ideias, como afirmam Morato (1998) não é mais o sujeito-pessoa, pelas suas características, que deve ser objecto intervenção isolado, mas tem de se ter em conta, e de forma exaustiva, a sua relação no contexto, a sua compatibilidade com as exigências do ambiente social. Deste novo paradigma subjacente à condição de DID, ressalta que um funcionamento intelectual limitado não é suficiente para um diagnóstico, devendo-se considerar a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças em aspectos comunicativos e comportamentais para que o sujeito se consiga adaptar ao seu contexto ecológico.

Este facto coloca uma relação entre DID e comportamento adaptativo. Como afirmam os autores Morato e Santos (2002, p.98), esta definição é “(...) relativamente recente, tendo surgido pela primeira vez em 1961, na definição de DID proposta por Heber (1961,in AAMR, 2002) que além de a contemplar na definição de DID, define CA como “*capacidade eficaz e eficiente de o indivíduo lidar com as exigências sociais e a natureza do seu envolvimento*”.

Afirmam, ainda, estes autores (Morato e Santos, 2002, p. 99) referem que “(...) na última edição da AAIDD (2002), o CA é definido como sendo o conjunto das capacidades conceptuais, sociais e práticas aprendidas pelos indivíduos, em função da sua vida diária. As capacidades conceptuais referem-se então a auto-direcção, linguagem e habilidades cognitivas e académicas. Por sua vez as capacidades práticas dizem respeito à capacidade física para cuidar de si e a actividades da vida diária e vocacionais. Por último, as capacidades sociais correspondem a competências necessárias para o estabelecimento das relações sociais e interpessoais, a nível social, emocional e à responsabilidade» (Luckasson et al, 2004).

Desta forma, o CA define-se como o conjunto de habilidades conceptuais, sociais e práticas, aprendidas pelo indivíduo com o objectivo de funcionar independentemente no seu quotidiano (AAMR 2002 in Santos 2007). Depende das expectativas etárias, socioculturais e das exigências particulares do envolvimento (AAIDD). Outro ponto importante no CA é a capacidade do indivíduo realizar as actividades de forma autónoma (funcionamento independente) e não o seu potencial para as realizar (AAIDD).

As teorias que têm vindo a ser apresentadas remetem na sua globalidade para outro olhar sobre a pessoa com DID. De facto a introdução do conceito de DID aliado à sua relação dependente com o comportamento adaptativo vêm lançar um novo olhar sobre a intervenção educativa, uma vez que, como refere Santos (2007), o objecto não é



o sujeito mas a sua relação e a compatibilidade com o envolvimento. Ou seja, a deficiência que o indivíduo manifesta reflecte uma interacção entre as suas capacidades (a sua inteligência e as competências adaptativas); os contextos em que a sua vida se desenvolve (o emprego, a escola, a casa, a comunidade) e a funcionalidade que consegue através da promoção de um amplo conjunto de serviços de apoio aos alunos e às suas famílias, em articulação com outras organizações da sua comunidade, no sentido de responder às necessidades familiares básicas, através de serviços de saúde ou apoio às famílias, actividades culturais, entre outros. (Luckasson et al., 2004).

Nesta perspectiva emergente, temos um novo enfoque da pessoa com deficiência. A noção de que da pessoa com deficiência como tendo competência para gerir a sua vida é algo conceptualmente novo e estimulante, mesmo em pessoas com deficiência intelectual (Station, 2001). É muito diferente planear o apoio e apoiar alguém se concebe como capaz ou apoiar alguém no pressuposto que é incapaz de qualquer responsabilização.

Um dos vectores centrais deste enfoque consiste em considerar toda e qualquer pessoa como sendo um elemento activo determinante do seu próprio desenvolvimento, necessitando apenas de condições e oportunidades para que exerça os seus direitos de cidadania (Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998).

Importa, por isso mesmo, promover a existência de uma outra forma de organização das redes de apoio social, em articulação com a prática profissional dos vários agentes educativos, baseada em duas dimensões fundamentais, a “socialização” (a actividade e a experiência social) e a “ecologização” (os factores ambientais), gerando deste modo, níveis de maior autonomia para que cada indivíduo possa assumir a sua responsabilidade, nas decisões colectivas e individuais, na esfera da vida social (Hughes, 2001).

Esta abordagem coloca a responsabilidade na criação da incapacidade, nas próprias instituições existentes e nos seus profissionais para responder às necessidades educativas especiais (Jordán, 2002). Assim, é necessário evitar que estes indivíduos se vejam privados da co-autoria da sua própria vida e se convertam em meros espectadores das suas necessidades e em consumidores dos cuidados que lhe são facultados (Andrada, 2001).

## **1.6 – Uma leitura social das representações de Deficiência**

Histórica e socialmente, a condição de deficiência produziu diferentes relações e as mais variadas conceptualizações, que foram sendo modificadas de acordo com os

modelos económicos, religiosos e sociais que as sociedades desenvolveram ao longo dos tempos (Schalock & Verdugo, 2003).

Apesar das transformações que se vão operando e que se constituem como forças geradoras de mudança, ainda persistem algumas tendências na sociedade que tendem a privilegiar um olhar categorizador, centrado única e exclusivamente na deficiência como incapacidade individual (Verdugo, 2009),

Esta estruturação social da pessoa com deficiência, assente num modelo que realça sobretudo o défice como processo identitário destes indivíduos (Luckasson et al., 2004), tem gerado algumas resistências, marcadas por um conjunto de conotações negativas (Andrada, 2001), tendo contribuído para reforçar processos de interiorização (tácitos ou implícitos) de exclusão e de desclassificação social. Neste sentido, vários tipos de explicações do foro antropológico, sociológico, psicológico, biológico têm sido avançadas para este comportamento humano (Verdugo, 2005).

Rodrigues (2002), refere que na base desta conceptualização o que se tem verificado é uma visão cultural difusa, que parece jogar-se, em dois domínios essenciais, o do “deficiente” (diferente) e o do “normal” (o padrão). Assim, os diferentes modos de compreender o significado do conceito de deficiência, que condicionam a incidência das mudanças e a resposta que lhes é dada parecem referir-se a um conjunto de crenças e valores que estão subjacentes a uma visão de educação em que, “ as comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar «normal» o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo consequentemente para ghettos o que é diferente, desconhecido e imprevisível” (p. 21). Assim, para Staiton (2001), o que está na base da conceptualização da deficiência é a desvalorização da “diferença” face a uma espécie de globalização e homogeneidade dos padrões de comportamento pessoal e social, ditos “normais”. Isto significa, que a ideia do que hoje é “normal” pode não ter sido a mesma no passado e pode não o ser no futuro; o que é “normal” num determinado lugar pode não o ser noutro e vice-versa. O “normal” e o “não normal” não estão dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que se “define” a partir das concepções sociais e culturais de um determinado tempo, constituindo-se, assim, como realidade socialmente construída.

É neste quadro teórico, brevemente enunciado, que a conceptualização da deficiência tem assumido contornos complexos, oscilando entre uma postura social (no passado e no presente) pautada por atitudes negativas, bastante enraizadas nas sociedades (Schalock, 2003). Por conseguinte, em termos práticos e reais, essas atitudes têm-se baseado, inevitavelmente, no prolongamento dos processos de

socialização assentes, quer na dependência, quer na superprotecção dos profissionais da área social, dos familiares ou do Estado (Almeida, 2005).

Rodrigues (2002) considera que este processo relacionado com as representações sociais da deficiência, que acabamos de apresentar, evidencia duas faces de uma moeda: não são diacrónicas nem evolutivas. Na perspectiva do autor continua a haver, actualmente e em alguns sectores da sociedade, discursos e práticas segregativas, pouco esclarecidas e conceptualmente pouco reflexivas. Paralelamente, também, se encontram pessoas com condição de deficiência que são consideradas por vários sectores sociais como participantes de pleno direito na sociedade (atitudes de inclusão). Por conseguinte, nem todas as diferenças originadas pela deficiência têm merecido tratamentos semelhantes.

Emerge, a partir da década de 60 um conjunto de movimentos sócio-culturais que estão na génese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para os alunos com deficiência na escola pública. As consequências dos referidos movimentos vão, sucessivamente, provocando alterações nas atitudes e nas práticas subjacentes ao atendimento educacional dos alunos com NEE. Assim, os autores Tamarit (2001) e Wehmeyner (1996) consideram que o contributo que estes movimentos trouxeram para a conceptualização da deficiência foi a mudança de uma visão que se desloca da lógica do défice (da incapacidade) para uma lógica centrada nas competências (capacitação) das pessoas com deficiência. Esta mudança qualitativa procura realçar o papel que estas pessoas têm no processo de construção da sua identidade social, nomeadamente na possibilidade de, como as outras pessoas, poderem (e serem capazes, dentro de certas margens) assumir o controlo das suas vidas e tomarem, efectivamente, decisões livres e responsáveis sobre a sua trajectória pessoal. Esta mudança de paradigma, segundo Gonzáles e Peralta (2005), assenta numa ideia-chave que é muito importante para as pessoas com deficiência: *“The people first”* (antes de mais somos pessoas); por essa razão, os autores consideram que este movimento provocou uma nova senda que acabou por desvendar os percursos trilhados pela educação especial (a educação inclusiva). Realçando o alcance inovador desta corrente, num princípio filosófico e numa prática pedagógica, em que todos os cidadãos devem ter os mesmos direitos e igualdades de oportunidade. Actualmente, tende-se a admitir que a questão passa pelo tipo de educação que se vai fazendo em torno da área da deficiência, apostando mais na ideia da sua capacitação a partir dos próprios recursos e dentro de certas margens de liberdade. De facto, os indivíduos com deficiência têm vindo a mostrar um conjunto de competências reveladoras dessa

capacitação psicossocial, centrada numa cultura de reconhecimento de direitos de cidadania.

Para Wehmeyner (2006) a capacidade de auto-observação, autodirecção, autodecisão (*empowerment*) e independência são, entre outras, competências que as pessoas com deficiência também podem desenvolver. Contudo para que possam protagonizar esta acção, as pessoas com deficiência necessitam, apenas, de suportes sociais que implementem e dinamizem uma efectiva cultura de autocapacitação, no quadro de uma planificação centrada na sua experiência pessoal e social. Assim, para Wehmeyer e Bolding (2001), esta perspectiva implica o reconhecimento da capacidade de decisão e de acção de todo e qualquer indivíduo, no quadro de uma “relação de acompanhamento”, apostando numa cultura de reconhecimento subjectivo (identitário). Para que este propósito comece a adquirir expressão real, torna-se necessário, antes de mais, delinear, com contornos nítidos, uma concepção de Educação Especial que em os termos filosóficos e práticos, dos referidos ideais e igualdade e de qualidade se tornem uma realidade.

Alguns especialistas (Tamarit, 2001, Van Loon 2006, Wehmeyer & Bolding 2001) referem que, às vezes, erroneamente se tende a pensar que ser autodeterminado supõe aprender sozinho, mas esta ideia está desajustada da realidade. O que a autodeterminação implica verdadeiramente é o reconhecimento destas pessoas (com deficiência) como um “outro”, com o qual se pode aprender e ao qual se pode ensinar um conjunto de competências, respeitando as suas preferências e tornando-as parte activa (na medida das suas possibilidades) nas diversas áreas da sua vida.

Esta perspectiva pressupõe, portanto, que a capacitação é fundamental para a construção da identidade social das pessoas com deficiência e constitui-se como o núcleo configurador da qualidade de vida deste tipo de indivíduos, mediante um conjunto de interacções colaborativas (socialização familiar, experiência social e projecto de vida) para cada indivíduo poder exercer uma actividade de “produção subjectiva” (Schalock & Verdugo (2003). Desta forma, Wehmeyner (1996, 2001) preconiza a ideia de que é necessária a promoção de um processo de capacitação destes indivíduos (ainda mais do que para todos os outros), que se desenvolve na acção, através da produção de laços sociais, com apoio. Assim, a capacidade de realizar escolhas, segundo Wehmeyner (1996), é uma das dimensões fundamentais da autodeterminação. Por isso, os elementos constitutivos da autodeterminação são os que permitem que cada pessoa possa ter condições para fazer eleições ou escolhas e para tomar decisões, obter os recursos considerados como necessários, e, ainda, compreender o ambiente ou o contexto social envolvente (Tamarit, 2003).

Importa, então, criar condições, através da dinamização de redes sociais de apoio, no sentido de dar espaço para que toda a pessoa com deficiência sinta que tem margem para decidir, não obstante só o conseguir se tiver apoios (Verdugo, Ramis & Sánchez, 2006). Cabe à escola através dos seus profissionais disponibilizar uma educação de qualidade, a partir da promoção de redes sociais de apoio, tendo em vista a capacitação pessoal e social das pessoas com deficiência.

Com efeito, a multiplicidade das iniciativas desenvolvidas nesta área, segundo González e Peralta (2005), vieram confirmar que as pessoas com deficiência podem revelar acções autodeterminadas, (dentro do seu perfil de funcionalidade) se aprenderem a adoptar níveis de decisão, que expressem a sua vontade, mesmo que em certas situações se circunscrevam ao princípio da decisão parcial.

Jordán, (2002), considera que com este novo enfoque a pessoa com deficiência tende a ser reconhecida independentemente do facto de apresentar limitações no seu funcionamento individual. E que essas limitações são produzidas pela interacção entre as suas características pessoais e as exigências das situações específicas do meio físico e social. O autor evidencia, deste modo, que o papel dos contextos é um requisito essencial para ajudar estes sujeitos sociais a desenvolverem os seus projectos de vida, em consonância com os seus direitos, as suas expectativas e potencialidades. Sob esta lógica, a natureza dos contextos ambientais pode, então, ser um elemento facilitador ou inibidor dos seus níveis de funcionalidade e bem-estar subjectivo (Paredes, 2003).

A grande novidade desta perspectiva assenta no facto de as diferenças singulares destes indivíduos (as suas incapacidades) decorrerem de uma condição de saúde ou de deficiência funcional e não poderem ser consideradas o seu processo identitário (tornando a parte como um todo da pessoa) (Station, 2001). Por conseguinte, as particularidades que os caracterizam não trazem desvantagem para a aprendizagem, mas não podem ser ignoradas quando se planeia uma intervenção com este tipo de população (Almeida, 2005). Por este motivo, prefigura-se justo salientar que as pessoas com deficiência, tal como todas as outras, podem aprender muitas competências sociais e emocionais, atitudes e valores nos contextos quotidianos, pelo que devem ser desenvolvidas as oportunidades e as condições de aprendizagem para o exercício dessas competências nos contextos naturais, como o são a família, a vizinhança, a escola, o emprego, os clubes ou outras associações de carácter local (Tamarit, 2001, 2006).

Neste sentido, importa ainda salientar o facto de que é necessário conhecer a sua história de vida (heranças genéticas e experiências sociais) para assegurar que se respeitam as suas eleições e decisões, os seus valores e propósitos ou as suas

vontades, propiciando a escola e a sociedade condições para que cada pessoa desenvolva literacias cívicas fundamentais para viver em sociedade (Rodrigues, 2002).

No entanto, a par desta concepção anteriormente enunciada, persiste ainda um conjunto de crenças e valores em que assenta uma determinada visão de educação, no actual sistema educativo, face aos alunos com NEE. Estamos a referir-nos às escolas que ignoram ou negligenciam a dinâmica relacional dos diferentes constituintes que a frequentam. Pois a integração física destes alunos, não significa necessariamente que se estabeleçam contactos/laços com a comunidade escolar (Rodrigues, 2003).

Ressalta, portanto, do conjunto dos aspectos analisados que estes processos são complexos e, por isso mesmo, exigem mudanças quer ao nível das concepções quer ao nível das práticas educativas. Mudanças que são lentas porque os diferentes modos de compreender o significado da educação, pois são o resultado de uma história, uma cultura e uma tradição educativa própria, que têm condicionado a mudança das práticas educativas e a resposta educativa a estes alunos (Marchesi, 2002). Ou seja, tais valores e convicções prendem-se com a problematização do que habitualmente se considera “diferente” (ou culturas minoritárias). A problemática da “diferença”, sobretudo no contexto escolar, tem vindo a ser debatida a propósito da heterogeneidade sociocultural que, cada vez mais, caracteriza a população escolar. Segundo McCarthy, (1994), o debate não se pode centrar, apenas, no reconhecimento da “diferença”, como se se tratasse de uma entidade homogénea dotada de características estáticas ou essenciais. Por vezes, há a tendência para essencializar de tal forma a “diferença” (ou os “diferentes”), que acaba por se cair na guetização (no “diferencialismo”). Claro que se compreende esta preocupação num contexto em que, durante muito tempo (e ainda hoje, sobretudo em alguns sectores), se praticou a normalização e a reprodução social (Cortesão, 2003). As tensões entre não aculturar e normalizar constituem o “fio da navalha” (Cortesão, 2000) deste debate. Por um lado, procura-se (sobretudo no actual contexto da ‘inclusão educativa e social’) reconhecer os saberes culturais de origem (das culturas minoritárias) e criar as condições necessárias, para que todo e qualquer indivíduo possa usufruir por inteiro, da sua condição de cidadão e membro da sociedade. Por outro lado, pode-se correr o risco de guetização, mesmo quando (por exemplo) falamos de ‘alunos com NEE’. O critério que esteve (e ainda persiste) na base da ‘integração’ deste tipo de alunos foi, precisamente, o querer-se preservar a ‘diferença’ a partir da qual os jovens eram objecto de classificação. Este tipo de ideologia, assente num discurso predominantemente dicotómico – alunos ‘normais’ *versus* alunos ‘diferentes’ –, embora num discurso aparentemente inclusivo, tende a persistir, ainda hoje, quando se preconiza uma nova classificação, a Classificação internacional de

Funcionalidade, incapacidade e Saúde (CIF) para os rotular como ‘diferentes’ dos alunos do ensino regular. Por isso, é preciso ter em conta que a problematização deste tipo de construção social ainda está arreigado em alguns discursos e práticas que circulam um pouco por toda a parte.

### **1.7 - Implicações educativas das representações sociais**

A situação de cada aluno com NEE é única, tal com o é a situação dos seus colegas sem nenhuma condição de deficiência. Por conseguinte, afirma-se mesmo, que todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto com o processo de aprendizagem e no que concerne ao processo de construção do conhecimento.

Com efeito, podemos reconhecer o contributo da escola no processo inclusivo, se esta exercer a sua função social de modo a que os alunos participem de forma válida e valorizada na vida em sociedade. Efectivamente, importa ter-se na devida conta, que uma verdadeira noção de qualidade para estes alunos baseia-se, essencialmente, no reconhecimento dos direitos de participação em todas as esferas da vida pública e isso pressupõe o exercício das competências sociais (Rodrigues, 2003).

É deste ponto de vista que faz sentido investir-se cada vez mais nas competências sociais dos indivíduos, e não apenas numa formação académica que, muitas vezes, valoriza a lógica disciplinar, privilegiando a produção de saberes descontextualizados da vida do quotidiano dos alunos (Ainscow, 1998; Costa, 1998; Serrano, 2007).

As práticas educativas, neste novo enfoque, consistem em avaliar e promover condições, estratégias/metodologias habilitativas que, concomitantemente, tornem possível que estes alunos encontrem uma resposta adequada, à sua especificidade, nas escolas de ensino público (Rodrigues, 2002). Portanto, no contexto das práticas educativas, as finalidades educativas devem traduzir-se na optimização dos aspectos físicos, afectivos, cognitivos e psicossociais, preparando os jovens para participar no maior número de situações e actividades sociais, no sentido de promover, na medida do possível, a transição para outros contextos (a casa, o lazer, o emprego, entre outros) (Albuquerque, 2005). Assim, e de acordo com Martins (2001), estas finalidades educativas podem ser alcançadas pelos objectivos e conteúdos que se planificam sendo necessário concretizá-los e defini-los, pelos profissionais de educação, em função dos alunos e dos seus contextos, com vista a promover a sua inclusão social e laboral.

Nesta abordagem preconiza-se uma maior abertura dos modelos educativos de modo a reconhecer a diversidade cultural e social dos alunos que frequentam a escola pública (Serrano, 2007). Portanto, estamos perante concepções educativas que valorizam os discursos pedagógicos, numa vertente mais construtivista, e que tendem a favorecer a dinamização de pedagogias, que valorizam a diferenciação da oferta educativa e respondem às necessidades específicas da população escolar (Rodrigues, 2002).

Urge, por consequência, repensarmos o papel da escola pública, de modo a que, além do valor que a dimensão cognitiva assume habitualmente, se valorize cada vez mais, também, os processos de socialização dos alunos (Roldão, 2003). Entendido assim, este tipo de escola subordina-se a uma lógica que coloca no centro da aprendizagem a experiência social destes jovens, com o intuito de investir na construção de uma cultura cívica e que favoreça a sua participação nos vários contextos da vida, na comunidade (Wheman & Kregel 2004). Deste modo, almeja-se uma escola que preconize a optimização de que cada aluno é uma pessoa com capacidade para desempenhar um papel social na comunidade (Wehmeyer & Kelchener, 2004). Por isso, eles exigem uma atenção especial por parte dos profissionais educativos devendo estes ter uma atenção especial aos contextos em que as situações educativas ocorrem (Tamarit, 2006). Trata-se, pois de pensar e fazer um atendimento qualitativo, através de profissionais que se inscrevam numa relação favorável, no que respeita às condições facilitadoras do desenvolvimento e bem-estar dos seus alunos, implicando as famílias em todo o processo educativo (Serrano, 2007). Por outras palavras, é preciso ter em conta alguns dos elementos que precisam de configurar a prática profissional dos profissionais que lidam com os alunos com NEE: (a) reflectir sobre as ideologias que sustentam as práticas educativas; (b) evidenciar e promover uma postura técnica e ética na relação com cada um destes jovens. Isto é particularmente importante quando a integração na escola é o primeiro passo para a integração na sociedade (Ministério da Educação, 1998).

Segundo Nóvoa (2009a), um dos requisitos fundamentais para que tal aconteça é a existência de um grupo de profissionais, que baseiem a sua relação pedagógica numa lógica de contrato educativo. Na mesma linha de argumentação, o autor Serrano (2007) considera que o papel do professor exige ter como suporte da sua actuação uma cultura organizacional que privilegie uma estratégia, onde todos se co-responsabilizam pelo serviço educativo prestado.

A ideia que emerge com uma força cada vez maior, da literatura consultada é que parece ser necessário, que os profissionais que com estes alunos laboram invistam



numa “postura crítica” que procure desocultar alguns dos significados que são produzidos no quadro das práticas do quotidiano. Práticas essas que se configuram, muitas vezes, de forma ideológica, recorrendo a justificações ou legitimações que podem ter a tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interacção e numa menor atenção a estes alunos (Marchesi, 2002).

Torna-se, assim, necessário introduzir nas escolas, a existência, de profissionais “teórico-práticos” ou “prático-reflexivos”, que percebam minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar e/ou competências aperfeiçoar (saber, saber fazer e saber ser), sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional (Perrenoud, 2000).

Apresenta-se desta forma o entendimento conceptual imputável à educação inclusiva, que precisa de assentar, na existência da prática de uma pedagogia da “conscientização” (Freire, cit. por Cortesão, 2003) e que preconiza um conhecimento crítico da realidade, procurando descodificar os seus significados e, na medida do possível, promova condições para «transformar a realidade», que tende a ser reproduzida a partir do sistema de classificações e categorizações (privilegiando uma visão dicotómica da mesma). Trata-se pois, de ter em conta, que a existência de uma verdadeira educação implica, mormente, a existência de profissionais (neste caso de educação) que sejam chamados a se tornarem nos investigadores da sua própria prática e sobre os dispositivos de intervenção a partir dos quais mobilizam a sua acção (Nóvoa, 2009a). Assim sendo, preparar convenientemente os profissionais para estas novas formas e responsabilidades exige a implementação de um modelo de *formação em contexto*, consistente, planificado e seleccionado, de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola (Correia, 2008).

## **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PARADIGMA EDUCATIVO**

### **2.1- Breve abordagem das políticas e das práticas da Educação Inclusiva em Portugal**

Para uma melhor compreensão do conceito de inclusão que se procura defender neste trabalho apresenta-se uma breve síntese do que é considerado mais significativo sobre a evolução paradigmática que os sustenta.

Há já algum tempo que se tem vindo a assistir à emergência de um movimento político e social internacional, que, nos últimos anos, tem proclamado com toda ênfase a questão da *inclusão*, a *educação inclusiva* e a *sociedade inclusiva*. Daí que a inclusão seja um dos objectivos centrais da política social dos Estados europeus e, consequentemente, de Portugal.

Com efeito, ao nível dos discursos, as tendências internacionais relacionadas com o movimento da inclusão social e educativa têm assentado num objectivo educacional fundamental: a educação inclusiva é um direito para todos. Poder-se-á dizer que as diferentes resoluções de âmbito internacional, no contexto educativo defendem o direito de todos os alunos optimizarem as suas potencialidades, bem como desenvolverem competências para exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi delineada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Ramos Leitão, 2010).

Esta é uma questão que se prende com uma aceção básica de Justiça Social e Direitos Humanos, que tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003).

Esta ideia paradigmática parece coerente com as directrizes emanadas de diversos diplomas legais que se vão implementando nas novas concepções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a ONU (Organização das Nações Unidas): (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente, Programação de Acção Mundial Relativo às Pessoas Deficientes), o Conselho da Europa (Carta Social Europeia) e a Reabilitação Internacional (carta para os anos 80). Incluem-se nesta lista, ainda, “estudos, resoluções e recomendações da OMS (Organização Mundial de Saúde), OCDE (Organização para

a Cooperação e Desenvolvimento Económico), UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), OIT (Organização Internacional do Trabalho) e de outras organizações internacionais” (Vieira & Pereira, 1996), que reconhecem às pessoas com deficiência o poder de exercer os seus direitos civis, políticos, sociais e culturais em condições de total igualdade com todas as pessoas.

No corolário desta importante mudança de paradigma, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em Salamanca (Junho de 1994), baseada na premissa da igualdade de oportunidades, proclama que as “crianças com NEE devem ter acesso às escolas regulares que as elas se devem adequar (...)” (ponto 2 da introdução). Ora aqui estão enunciados os pilares da inclusão escolar e social. Assim, na visão de Almeida (2005) pode-se considerar que os movimentos inclusivos que se desenvolveram a partir da publicação destes documentos, mas tendo como ponto de viragem a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu as bases para que os sistemas educacionais europeus (e de fora da Europa) foram, paulatinamente, implementando políticas favoráveis à promoção de uma cultura de inclusão. Na perspectiva de Almeida, o paradigma da inclusão não surgiu por acaso. É um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas que (mobiliza) a interacção de afectos, de valores, de conceitos, de saberes e de pessoas.

Neste entendimento, o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças generalizadas das práticas educativas, com a consequente melhoria da qualidade de ensino.

Para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências de cidadania responsável e participativa, que lhe permitam agir na sociedade de que fazem parte e que revelem atitudes de tolerância e de respeito para com todos os outros cidadãos, ela não pode permanecer inalterada (Correia & Serrano, 2000). Nesta lógica defende-se, uma crescente responsabilização do ensino público e a sua consequente adaptação de forma a tornar possível a todos os alunos uma aprendizagem em ambiente regular.

Este conceito de escola para todos obriga a alargar a acção da escola, mobilizando e interagindo com todos os recursos possíveis e considera que a inclusão é, essencialmente, uma praxis que pode produzir modificações profundas na escola, porque implica o reconhecimento dos direitos, de todos os alunos, sem excepção, e uma co-responsabilização para suprir as necessidades de todos e cada um (Correia, 2006).

De facto, as políticas de um determinado estado-membro suscitam e veiculam

mudanças sociais fruto de resultados e acordos internacionais. No entanto, não é possível esquecer que cada país tem uma história, uma cultura e uma tradição educativa própria, que condiciona a incidência das mudanças e a resposta que lhe é dada no sistema educativo. Mas, ao mesmo tempo, há modos diferentes de compreender o significado da educação e a adopção de soluções perante os problemas.

Como se pode verificar estamos perante uma escola organizada que, além da valorização do acesso generalizado e universal aos serviços educativos, deve criar condições de exercício desse direito fundamental, pela promoção de uma educação apropriada na turma do ensino regular, exigindo um conhecimento aprofundado, quer do aluno quer dos ambientes de aprendizagem, e sugerindo uma vontade para reestruturar os programas das escolas de forma a responder à diversidade dos jovens que a frequentam (Correia & Serrano, 2000).

## **2.2– Contexto legislativo de apoio às necessidades educativas especiais**

A entrada de crianças e jovens com perfil de NEE na escola regular e a necessidade de a escola alargar o seu âmbito de acção, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis, implicou a criação de uma designação específica para esta população com deficiência (bastante heterogénea).

Os alunos com deficiência apenas a partir de 1978 passaram a ser reconhecidos pela expressão ‘Necessidades Educativas Especiais’. Este termo passou a ganhar uma relevância internacional e apareceu especificado no *Warnock Report* de 1997, no Reino Unido, resultando de uma evolução do modelo clínico (baseado no défice) para o modelo psicossocial (interacção da experiência social e os factores ambientais).

A designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE), com mais de 25 anos, foi criada com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades e capacidades que os alunos com deficiência evidenciam, procurando abolir a ambiguidade que gera o rótulo, com “deficiência”, com “diferença”, com “necessidades educativas especiais” de que estes jovens, com frequência, são vítimas (Rodrigues, 2003).

Nos anos 80, com o intuito de procurar a sua operacionalização, surgiram outras definições do conceito de NEE; esta definição assumiu um carácter bastante abrangente, englobando não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, motoras e mentais, mas também todos os que apresentem dificuldades na aprendizagem, decorrentes de várias causas, durante o seu percurso escolar (Correia,

1997).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais rapidamente começou a ser utilizado nas instituições escolares, procurando o ensino público traduzir um conjunto de respostas reflectidas e sustentadas, no sentido de promover a igualdade de direitos para todos; nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, características intelectuais e físicas, de crianças e adolescentes em idade escolar (Correia & Serrano, 2000).

Em Portugal, foi a “Reforma Veiga Simão” que fez que em 1975-76 se desse a grande viragem, com o surgir das Equipas de Educação Especial, que visavam promover a integração de crianças e jovens com deficiência (Ramos Leitão, s/d). Também a *Constituição da República Portuguesa* de 1976 e a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, originaram uma viragem nos conceitos de “educação”–“escola”–“professor” e no atendimento das crianças com deficiência (Correia, 1997), tendo impacto na educação de crianças com NEE.

No entanto, só nos anos finais dos anos 80 e princípios dos anos 90 se assiste a um esforço de coordenação de políticas e de medidas organizativas, verificando-se avanços importantes no plano legislativo. Referimo-nos à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, que consubstancia todos estes princípios preconizados como fundamentais no domínio da educação especial. Assim, em 1991, Portugal adopta o conceito de NEE, surgido pela primeira vez com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto; este diploma foi um marco decisivo para as condições de frequência escolar nas estruturas regulares de ensino, tendo impacto na educação dos alunos que passaram a ser enquadrados na tipologia das Necessidades Educativas Especiais (Franco, 2005).

Com um impacto educativo que Correia (2006) considera notório, esta lei veio preencher o vazio legislativo, passando as escolas a ter um suporte legal para organizar o seu funcionamento, no que aos alunos com NEE diz respeito. A referida legislação introduziu princípios, como a *integração* e conceitos inovadores como o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em “*meios o menos restritivos possíveis*” (Correia, 1997). Assim, e de acordo com Correia (2003), os alunos com perfil de NEE devem ser inseridos nas turmas do ensino regular, usufruindo de adaptações curriculares (conjunto de estratégias e métodos específicos), com a finalidade de desenvolverem as suas competências no contexto educativo.

No entanto, os problemas práticos que a introdução deste termo gerou resultaram num número de contradições e complexidades no domínio educativo. Não obstante o carácter inovador e bem intencionado do conceito, verificou-se que, com o

tempo, ele se veio a revelar, de certa forma, estigmatizante, na medida em que se constituiu como uma categoria à parte, onde eram colocados todos os alunos que revelavam dificuldades na resposta às exigências escolares (Ramos Leitão, 2010). Sob esta perspectiva, definir um aluno com dificuldades na aprendizagem é para Silva (2011) uma tarefa muito subjectiva, pois para a autora continua a ser muito difícil deixar de rotular estes alunos. Contudo a a sua não identificação pode levar a “que não se implementem os recursos necessários, como por exemplo, a colocação de professores de educaçãoo especial e de assistentes operacionais, entre outras medidas educativas necessárias que, têm que estar legalmente fundamentadas” (Silva, p. 21).

As alterações legislativas mais recentes, no sector das NEE, foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, que criou o grupo de docência de educação especial; o Decreto-Lei n.º 3/2008, que veio substituir o Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de Agosto, introduziu uma perspectiva diferente no modo de entender o conceito de NEE, com a operacionalização de outros modelos de intervenção (acompanhamento) e avaliação, nomeadamente através da introdução da CIF (C-J) na área da educação especial.

De acordo com esta perspectiva, o entendimento da deficiência tende a ser abordado de diferentes pontos de vista, valorizando outros aspectos relacionados com as condições de ordem social, familiar e outros. Esta nova abordagem vem questionar os modelos organizacionais escolares que habitualmente não têm em conta os alunos com estas especificidades.

Esta perspectiva organizacional coloca a escola perante um papel diferente em relação ao tipo de diagnóstico que tem vindo a fazer deste tipo de alunos, colocando a ênfase não tanto nas características pessoais mas no ambiente (Capucha, 2008).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 reforçam-se as medidas constantes do regime educativo especial, contendo princípios inovadores na legislação portuguesa como uma nova concepção de NEE (de carácter permanente) de acordo com a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), da Organização Mundial de Saúde.

No entanto, o conceito de NEE (carácter permanente) excluiu dos serviços de educação especial a maioria das crianças e dos jovens anteriormente sinalizados como tendo NEE (Baptista, 2009). De facto, as NEE temporárias, neste momento, não fazem parte do público-alvo da Educação Especial, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

O que acontece, com a promulgação deste último diploma, é que não estão advertidos e operacionalizados alguns dos pressupostos de uma educação inclusiva.

Assim, apesar de o mesmo Decreto-Lei apelar à diferenciação pedagógica e à necessidade de canalizar apoios especializados para alunos com a tipologia de NEE, ao abordar o carácter restritivo das NEE, acaba por deixar de lado “problemas do foro académico e emocional, tão necessários designadamente para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e problemas de comportamento, que constituem cerca de 60% do número total de alunos com NEE” (Correia & Lavrador, 2010, p. 56). Na mesma linha de argumentação estes autores consideram, ainda, que a criação de modalidades específicas de educação preconizadas a partir do decreto-lei 3/2008 (nos artigos n.º 5, 23, 24, 25 e 26) podem advir em termos contrapostos, aos princípios da “Escola Inclusiva”, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação apropriada e de qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais.

### *2.2.1 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais - Domínios Cognitivo e Motor*

As alterações legislativas mais recentes no sector das NEE, pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, mostram que há uma diferenciação do conceito que distingue Necessidades Educativas Especiais de carácter temporário e Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Assim sendo, o conceito de NEE temporárias tem um carácter bastante abrangente e o conceito de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente é mais específico.

Com efeito, a Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGICD, 2006, p. 13) define os alunos com NEE de carácter permanente como sendo:

“aqueles alunos que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade”.

O referido Decreto-Lei define o grupo-alvo de educação especial como Simeonsson (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF) de *baixa frequência e alta intensidade*. Ou seja, aquele que segundo Pereira (2008, p. 13) é constituído crianças e jovens com uma: “etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação (...) tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros”.

Capucha (2008), refere que as NEE se podem dividir de acordo com o grau das

modificações a efectuar ao nível curricular, mas têm que ser consideradas permanentes (ou de carácter prolongado, como também são designadas). Assim, as NEE permanentes exigem adaptações generalizadas no currículo, de modo a ajustá-lo às características do aluno. Essas adaptações podem manter-se por grande parte ou por todo o percurso escolar e assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis e adequados às condições e aos anseios dos alunos com NEE e das suas famílias.

Para tornar a inclusão social dos alunos com perfil de NEE uma realidade, no artigo n.º 14, deste mesmo Decreto-Lei, a escola passa a ter um papel importante na preparação para a vida pós-escolar dos jovens, sendo-lhes facultadas as condições e os apoios necessários para que possam inserir-se profissionalmente com sucesso, assim como na vida familiar e comunitária. Ou seja, os alunos considerados casos moderados iniciam por volta dos 14, 15 anos, experiências em contextos laborais inclusivos (Capucha, 2008).

Baptista (2009) considera que com o artigo n.º 14 daquele diploma as aprendizagens escolares passam a estar associadas a uma preocupação significativa de pensar o futuro profissional destes jovens.

Capucha (2008) defende que no caso dos alunos que apresentam NEE que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo Específico Individual, este deverá ser complementado com um Plano Individual de Transição, de modo a proporcionar-lhes um ensino adequado às suas capacidades, possibilidades e expectativas, nos anos terminais da escolaridade.

No Decreto-Lei n.º 3/2008 coloca-se mais ênfase no papel dos pais na educação dos seus filhos, responsabilizando-os, ouvindo-os e considerando as suas opiniões e a sua anuência expressa para a avaliação formal do aluno e para a aplicação de qualquer medida do regime educativo especial. O mesmo diploma prevê a sua participação na elaboração e revisão do plano educativo individual (PEI) e no plano individual de transição (PIT) (DGIC, 2008). Neste contexto parece ser importante que os profissionais de educação realizem o acompanhamento do jovem com necessidades educativas especiais, na transição para a vida adulta, e o desenvolvimento de competências para o exercício e uma actividade profissional comunitária progressiva. O processo de formação destes jovens deve começar a desenvolver-se aos 15 anos, terminar aos 18 anos e ser baseado nas características e competências de cada jovem, tendo em conta o seu futuro pessoal e social (DGIC, 2010).

Voltando-se à análise do Decreto-Lei n.º 3/2008, são, ali, referenciados os casos dos alunos com limitações ou incapacidades mais graves preconizando o seu ingresso



nos centros de actividades ocupacionais (CAO), a partir dos dezasseis anos, onde ocupam o seu tempo, sem funções produtivas.

A preparação para uma vida social e profissional activa constitui uma etapa determinante na vida destes jovens, mas não deve ser apenas responsabilidade das instituições educativas (DGIC, 2010). Por isso mesmo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, reforça os programas de apoio à inclusão, nomeadamente no seu art.º 30.º “*Cooperação e parcerias*”, prevendo também o apoio ao processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE. Estes centros de recursos de apoio à inclusão (CRI) podem desempenhar um papel fundamental nos processos de transição.

Considerando as linhas orientadoras emanadas do Ministério de Educação, através do manual de apoio à transição para a vida adulta desta população juvenil assiste-se, desta forma, a um conjunto de directrizes que tendem a ser mais claras nesta matéria do que a anterior documentação.

A DGIC (2010) considera que é necessário haver um maior envolvimento de outras instituições e serviços, num esforço conjunto entre empresas, outras escolas, organizações não governamentais de solidariedade social, organizações de educação especial, reabilitação e formação profissional, autarquias e serviços públicos, estabelecimentos de Ensino Profissional, Centros de Educação e Formação Profissional do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) ou protocolos nos processos de transição. É neste sentido que a DGIC considera que a transição para a vida adulta deve ser organizada, em conjunto, pelo aluno, pela família, pela escola, pelas empresas ou por outros serviços sociais.

No âmbito do ensino integrado, a solução utilizada mais frequentemente, até ao actual momento, consiste, apenas, na permanência destes alunos nas escolas de 2.º e de 3.º ciclo que frequentaram em anos anteriores e na organização, nessas escolas, dos respectivos programas de transição. Esta tem sido uma prática recorrente nos vários estabelecimentos de ensino, porque a legislação preconizava que a escolaridade obrigatória correspondia aos nove anos de escolaridade. No entanto, com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, segundo a DGIC (2010), além desta opção, progressivamente deveria equacionar-se, também, a organização de programas de transição para a vida pós-escolar em escolas secundárias uma vez que possuem recursos consideráveis que poderiam ser úteis para estes alunos.

É deste ponto de vista, que faz sentido afirmar que parece que se está perante uma escola pública organizada que, além da valorização do acesso generalizado e universal aos serviços educativos, procura criar condições para o exercício desse direito fundamental, e ainda, se pauta pela criação de condições favoráveis para a preparação

do exercício de uma actividade profissional por parte destes alunos, facultando-lhes todo o tipo de percursos e formações disponíveis (DGIC, 2008). É por isso que Canastra (2011) considera que como tal – quer as escolas secundárias, quer as escolas profissionais, quer ainda os centros de Formação Profissional do Ministério da Qualificação e do Emprego, entre outros – estas escolas deveriam ser acessíveis a alunos com deficiência e não se manterem, como até agora, quase inteiramente vedadas a esta população juvenil.

A formação profissionalizante constitui-se como uma oportunidade de inclusão social para os alunos com NEE e pode capacita-los para enfrentar de, outra forma, o mercado de trabalho. Preparar para a sua inserção no mercado de trabalho significa acreditar no potencial do jovem com NEE, respeitar os seus limites e oferecer oportunidades de orientação vocacional e de desenvolvimento social.

E nesta perspectiva, resumidamente enunciada a partir dos quadros normativos que regulamentam as necessidades educativas especiais, que surgem, inevitavelmente, algumas interrogações: por que razão é que no caso dos alunos com NEE se recorre a uma terminologia que parece valorizar essencialmente a preparação dos jovens para a inserção no mercado de trabalho? E em idades tão precoces? O que se oculta por trás da sua utilização? Qual é efectivamente o papel da escola nestes processos de transição?

### *2.2.2 – Avaliação das Necessidades Educativas Especiais*

Com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, as equipas multidisciplinares são o grande recurso ao nível local para resolver situações relacionadas com o encaminhamento e o acompanhamento dos alunos inscritos na tipologia das NEE (carácter permanente). Assim, a partir do trabalho realizado pelos profissionais das várias áreas, as decisões a ser operacionalizadas terão que passar sempre pelo nível da “actividade” e da “participação”, de cada aluno, em diferentes domínios. O resultado da avaliação desses domínios terá origem quer em variáveis endógenas, relativas ao seu funcionamento, quer em variáveis que se prendem com a qualidade dos contextos educativos e do contributo de profissionais de diferentes áreas (DGIC, 2008).

No entendimento de Capucha (2008), o aparecimento do modelo social sobre o clínico, levou o Ministério da Educação a apresentar esta escala como um novo modelo na avaliação das NEE. Sob a perspectiva de Baptista (2009), este modelo, que permite a elegibilidade dos alunos com NEE, não é o mais adequado para a Educação. Há vários motivos que conduzem a esta opinião. Um deles é o movimento contra a exclusão,

desde os anos 70, baseados na defesa dos direitos do cidadão com deficiência, que fundamentaram o aparecimento de modelos baseados nos direitos de participação na sociedade; a defesa da igualdade de oportunidades nas diferentes áreas da vida e o respeito pela capacidade e autodeterminação no que concerne ao destino pessoal de cada indivíduo. Ainda, para Baptista, este modelo representa, essencialmente, uma visão funcionalista da deficiência, pois coloca a sua caracterização no âmbito da interacção do indivíduo com a sociedade, descentrando para a segunda a responsabilidade de se adequar às necessidades individuais e desvalorizando o estilo de vida que cada indivíduo quer viver. Sob esta perspectiva, Baptista considera fundamental olhar para o aluno como um todo e não para os seus problemas, dificuldades ou incapacidades; para o aluno que é capaz de fazer, alcançando o maior nível de autonomia em função das suas capacidades, nos diversos contextos, sociais e laborais.

Contudo a DGIC (2008) considera que esses elementos sobre os seus problemas são possíveis obter em termos de “Perfil de Funcionalidade” através da avaliação com referência à CIF, constituindo-se como uma mais-valia em termos de avaliação. Pelos seus objectivos, estrutura e modos de aplicação, a CIF corresponde a um modelo que vem pôr em prática um processo de avaliação que contempla a pessoa nas diferentes dimensões. Isto significa, que a avaliação das NEE passa, a ter por base um processo sério e rigoroso de recolha e análise de informação diferenciada e baseada, também, em estados relacionados com a saúde (OMS, 2004). Esta classificação pertence à família das Classificações Internacionais da OMS, abrangendo outras dimensões além das utilizadas até então (OMS, 1989), sendo a funcionalidade o resultado da interacção contínua entre a pessoa e o ambiente que a rodeia. Portanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 preconiza a ideia de que os alunos devem ser obrigatoriamente avaliados por referência à CIF, relacionando a compatibilidade do modelo da CIF, com o processo de avaliação das NEE, no contexto actual da educação especial. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) é a que está a ser utilizada no contexto da educação especial.

Trata-se de um sistema de classificação que contempla duas partes, cada uma com duas componentes. A primeira parte é relativa aos níveis de funcionalidade e de incapacidade do indivíduo, integrando as componentes “funções e estruturas do corpo” e “actividades e participação”; a segunda parte tem a ver com os factores contextuais, integrando “factores ambientais” e “factores pessoais” podendo efectivamente os factores de natureza contextual condicionar os níveis de funcionalidade de cada indivíduo. Cada componente tem vários capítulos e domínios, sendo alfanumérico o sistema de análise dos dados. Este método pode ser utilizado de forma transversal,

permitindo o desenvolvimento de um trabalho em equipa, numa área em que confluem profissionais de diferentes formações, o que se pode traduzir numa vantagem, atendendo à linguagem uniformizada e objectiva que é comum aos vários profissionais. Além disso, permite que no trabalho de equipa haja o cruzamento de contributos dos vários especialistas, imprescindíveis a uma avaliação compreensiva e dinâmica da funcionalidade (Capucha, 2008).

Contudo, esta classificação das NEE de acordo com a CIF põe em evidência a dificuldade que os professores têm relativamente à identificação das NEE. Por isso para Silva (2011) é inevitável colocar-se uma inevitável questão que se apresenta algo complexa, quer para os investigadores quer para os professores: “um referente como a CIF -CJ é isento de subjectividade?” (Silva, p. 20).

No entendimento de Baptista (2009), uma das fragilidades da CIF pode estar na dificuldade de articular diferentes serviços com funcionamentos tão divergentes (Serviços de Saúde, Segurança Social, etc.). Portanto, a nova forma de organizar e estruturar os serviços de Educação Especial lançam grandes desafios aos modelos de organização e gestão das escolas básicas e secundárias, e, muito concretamente, aos professores do ensino regular e ao professor de educação especial. Nesta perspectiva, cabe às instituições de formação de professores, dentro da autonomia que lhes é cometida, providenciar formação contínua e especializada que permita aos docentes apropriarem-se deste instrumento de avaliação das NEE; gerirem o currículo de forma diferenciada e flexível; adoptarem as medidas de carácter organizativo e de funcionamento para responder adequada e qualitativamente aos alunos, tendo em vista assegurar a sua participação crescente nas actividades (Correia, 2008).

### **2. 3 - A Diversidade e a exclusão escolar**

A exclusão educacional tem raízes múltiplas e diferentes que dependem de cada contexto particular. O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, a falta de valores cívicos, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, o absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais, os quais, muitas das vezes, excluem as crianças e os jovens de oportunidades educacionais e não garantem o exercício dos seus direitos (Ainscow & Ferreira, 2003).

No entanto, esta tendência e que tem vindo a ser sublinhada quer por discursos políticos e pedagógicos continua, segundo alguns autores, Barroso, (2003); Rodrigues,

(2003) e Roldão; (1999), a não ter reflexos nas práticas educativas.

Acusada de não ter sido, devido à sua história, aos valores e às práticas, uma estrutura inclusiva, a escola do ensino regular, actualmente e apesar dos princípios que defende, continua a ser considerada como factor agravador da exclusão social que se tem vindo a acentuar desde o momento em que a escolaridade se tornou obrigatória para todos e desde que a escola existe em função de uma diversidade massificada (Roldão, 2003).

É neste plano que assenta a crítica “interna” da escola, isto é, pela forma como ela contribui organizacionalmente para excluir, sob a aparência da inclusão, como refere Barroso (2003).

As condições actuais do funcionamento da escola (nos planos político, organizacional e institucional), são vistas como retórica política sobre uma “inclusão de fachada”, porque apesar de enunciarem bons princípios, ainda, não se converteram, muitos deles, em mudanças efectivas no que concerne às suas práticas para benefício de todos os seus alunos (Rodrigues, 2003).

Da literatura consultada realçamos o facto de a escola ter fabricado múltiplas «formas de exclusão» das quais Barroso (2003, p.27) destaca quatro modalidades principais:

- “A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui incluindo.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”.

Como classifica o autor, as duas primeiras modalidades estão relacionadas, no primeiro caso, com as «desigualdades de oportunidades» que se têm verificado através do funcionamento desigual dentro da escola, da oferta e do sucesso educativo, relacionados com as diferenças sociais, a falta de apoios diferenciados, etc. No segundo caso, estão implícitas as questões relacionadas com o insucesso e o abandono escolar.

Quanto às duas últimas modalidades, de acordo com Barroso (2003), no caso da “exclusão pela inclusão” está em causa a imposição de modelos de organização pedagógica ou mecanismos pedagógicos de reprodução de padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e a procura escolares. A “exclusão pelo sentido”, refere-se ao facto de os saberes não partirem de situações reais dos alunos e das famílias para gerarem aprendizagens significativas e funcionais.

Com efeito, Barroso (2003) e Rodrigues (2005) são unânimes ao afirmarem que

estamos perante um conflito permanente entre funções educacionais e funções selectivas. O facto é que por um lado se ouve um discurso ideológico igualitário apontando para o direito à educação para todos e, por outro lado, constata-se um funcionamento desigual que se traduz numa certa forma de organização pedagógica assente numa lógica de uniformização das práticas curriculares. Esta concepção está patente, nomeadamente, no tipo de discurso pedagógico utilizado, de forma generalizada, por muitos profissionais: “classe”, “turma”, “matéria”, “disciplina”, como refere Barroso (2003).

A escola como organização social, no seu modelo de funcionamento, na estrutura organizacional, nas relações entre os seus membros, na “tecnologia” pedagógica que adopta, nos procedimentos de ensino e de avaliação, nos dispositivos e nas práticas de administração e de gestão tem sido vista e analisada “sob a forma de uma crise contínua” (Dubet, 2005).

Esta concepção, para Roldão (2003), está desajustada de uma sociedade tão heterogénea como é a nossa e que, muitas das vezes, não encontra na escola um sentido para o desenvolvimento pessoal e social. De facto estamos perante um dado sociológico relevante, que passa por as famílias e os seus educandos terem uma cultura específica e uma experiência de vida social, que muitas vezes não são reconhecidas nem tidas em conta.

É neste terreno controverso e complexo que a educação inclusiva preconiza uma outra filosofia assente no valor da diversidade, entrando, deste modo, em ruptura com os valores da escola tradicional que explicitamente se assumia monocultural.

Roldão (2003) e Canário (2005), consideram que este modelo social (de inclusão) rompe inevitavelmente com o conceito de um desenho curricular único e rígido, com o conceito de perfil cognitivo estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão de conteúdos académicos e de escola como estrutura de reprodução; pactua, assim, com uma competição desenfreada e elitista em que os professores revelam uma visão daltónica e etnocêntrica, e em que os saberes eruditos dos grupos “dominantes” são defendidos e valorizados porque as diferenças, especialmente as que decorrem da presença de culturas diversas – que com frequência estão presentes em situações educativas –, são difíceis de atender adequadamente e, por vezes, de aceitar (Cortesão, 2000). Outra das características que corrobora e coincide com a ideia anterior fundamenta-se no modo como se lida com a heterogeneidade nas escolas, ligando-a a uma desvalorização da singularidade de cada pessoa e ao anseio de querer voltar à homogeneidade perdida (Canário, 2000).

Neste sentido, Barroso (2003) propõe a promoção de mudanças na cultura organizacional da escola quanto a conteúdos, a tempos, a espaços, a serviços, a formação e especialização de professores. Além do tipo de políticas implementadas, importa, essencialmente, construir uma cultura organizacional assente numa lógica de gestão integrada, dando espaço à mobilização de vontades e de recursos disponíveis na comunidade educativa. Como este autor, a “autonomia” não se efectiva por decreto-lei, mas implica a participação e o compromisso dos vários agentes educativos.

A proposta de Barroso (2003) inscreve-se na necessidade de, por um lado, promover políticas activas mais próximas dos interesses dos seus “usuários” e, por outro lado, tentar, progressivamente, descentralizar os locais de decisão. A construção do projecto educativo exige que a gestão escolar seja participada pelos diversos actores e serviços educativos (serviços de saúde, segurança e acção social, autarquia, associações, entre outros), garantindo o atendimento adequado dos alunos e respectivas famílias a partir da participação e da solidariedade da comunidade local.

Contudo, para que esta filosofia se torne realidade “empírica”, importa criar condições sócio-organizacionais que valorizem os “recursos endógenos” de cada comunidade educativa.

Neste contexto, importa realçar, que a aceitação da inclusão como princípio exige que a alteração da situação do ensino em Portugal passe, essencialmente, pela mudança das práticas educativas e não se realiza, somente, através de instrumentos legais ou reformas por decreto (Rodrigues, 2003). Esta mudança de perspectiva implica, por um lado, reequacionar o papel, as modalidades e a natureza da articulação entre todos os agentes educativos (pais, professores, alunos, órgãos de gestão da escola, associações, autarquias, entre outros) numa dinâmica interactiva, de colaboração e de parceria (Nóvoa, 2009a); por outro lado, supõe que todos os agentes educativos desenvolvam formas de participação dos alunos, que os ensinem a utilizar os recursos da comunidade, preparando-os para contribuírem de forma útil na vida pessoal e social, e assim verem o seu lugar dignificado e reconhecido( Ramos Leitão, 2010).

De facto as experiências dentro das escolas e o seu meio envolvente são condição fundamental para a promoção dos valores de equidade, qualidade, participação e autonomia para todos os seus indivíduos (Rodrigues, 2005). Ou seja é mediante a realização de um trabalho em rede (família-escola-comunidade), que se pode tentar converter as escolas, gradualmente, em verdadeiros instrumentos de inclusão sócio-educativa que preparem as novas gerações para uma vivência de plena participação social. Em consequência é necessário o desenvolvimento de um currículo inclusivo, que reforce, essencialmente, os conteúdos curriculares de cariz social, através de uma boa

organização escolar, a partir de recursos e estratégias pedagógicas que encarem a educação como um constructo integrador da “qualidade de vida”. Ora a qualidade de vida não é compatível com a exclusão. A qualidade de vida implica, para todos os indivíduos sem excepção, a inserção na comunidade, pressupõe o estabelecimento de relações sociais, a criação de novos laços, novas amizades, o investimento nas literacias comunitárias (Afonso & Santos, 2008).

Desta forma, considerar a educação inclusiva como um movimento social que luta e defende principalmente os direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à sua insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso a uma educação efectiva garante o acesso aos bens e à cidadania (Ainscow & Ferreira, 2003).

Importa, por isso mesmo, estarmos todos comprometidos com a igualdade social e a inclusão de todos os grupos sociais (incluindo os grupos sociais mais vulneráveis), promovendo condições de maior sensibilização social e cultural para a sua situação. Devido a uma conjugação favorável de factores, a inclusão começa, então, a configurar-se como um valor de extraordinária relevância no âmbito da própria interacção humana, embora - haja consciência disso - parece estar, mesmo nos tempos actuais, longe de ser uma realidade universal em termos práticos.

## **2.4. – O reconhecimento da pluralidade cultural no espaço escolar**

Tendo em conta a diversidade social e o conjunto de culturas que fazem parte da escola, é compreensível que surja uma perspectiva de inclusão, englobando todos os alunos e não apenas os que são classificados como “diferentes” (logo, inferiores).

Rodrigues (2006) considera que a diferença é antes de mais uma construção social, histórica e culturalmente situada. Diferentes são todos os alunos que frequentam toda e qualquer escola. Quando à diferença se alia uma condição de deficiência identificada, geralmente com a atribuição de “pequenas” ou “grandes” diferenças”, percebe-se que estamos bem longe de adoptar uma concepção e uma praxis inclusivas. Neste mesmo entendimento, César (2003) refere que será mais apropriado dizer que as diferenças podem muito bem ser compreendidas como experiências de alteridade, pois todas as pessoas têm características próprias que as distinguem das demais – percursos e estilos de vida únicos, sistemas de valores que dizem respeito a cada um –, sendo certo, que tais características são construídas pela interacção com os outros.

Uma sociedade que se deseja educativa, para todos, terá de ser respeitadora da diferença e promotora dos direitos básicos de todo e qualquer ser humano, pois a



educação é um processo e uma função social. Isto significa que a escola deve funcionar como uma escola cultural (onde todas as culturas estão de facto representadas), enquadrada num paradigma de valores, em que todas as crianças, com deficiência ou não, têm lugar para participar na vida da escola (Rodrigues, 2002). Efectivamente, que não são diferentes apenas os alunos com uma condição de deficiência; muitos outros alunos, sem condição de deficiência identificada, não aprendem se não tiverem as condições organizacionais e pedagógicas que favoreçam aprendizagens com significatividade social.

Emerge, então, de forma muito clara, a ideia de que a diferença é a expressão da riqueza de cada ser humano, enraizada numa experiência, numa cultura e numa rede de relações (Alegre, 2000). Ou seja, para os alunos, esta diferença não é um direito cultural, mas um atributo da autonomia individual. Estar incluído não é qualquer coisa que se merece, é uma prática mútua de pertença entre a escola e os alunos; cada aluno deve sentir que pertence à escola e a escola deve sentir que é responsável por cada pessoa (Rodrigues, 2003).

A extensão do ideal da inclusão, do campo social, em geral, ao campo particular da educação, assenta, antes de mais, no progressivo reconhecimento de que cada aluno tem uma voz, e que o papel primordial da escola consistirá em reabilitar a centralidade do aluno, no quadro de uma cultura da diversidade (Wang, 1998).

A aceitação da diversidade por parte das escolas implica – como liminarmente esclarece Rodrigues (2003) – a sua organização como lugares de afirmação das crianças e jovens, enquanto alunos que são sujeitos sociais, que, colectivamente, se desenvolvem na escola como alunos. Portanto, os alunos com NEE, bem como os seus colegas, devem estar nas classes regulares, pois só assim se obterá uma mudança estrutural nos processos educacionais de forma concreta e definitiva.

Rodrigues (2002) considera que já não há um modo único de compreender o que é a educação e de definir quais são os seus paradigmas e modelos. Por isso, ao entrarmos na intimidade das práticas pedagógicas e nos seus discursos e representações, fica claro que o debate sobre os modelos conceptuais que a caracterizam – clínicos e/ou antropológicos – não se pode centrar, apenas, no conhecimento da ‘diferença’, acabando por reflectir uma incapacidade mais geral, social e de falta de vontade política. Pelo contrário, este debate implica saber enquadrar a diferença em paradigmas actuais, que tenham em conta a sociedade heterogénea e pluralista em que cada vez mais vivemos.

Esta perspectiva social e ecológica de educação inclusiva, como afirma Correia (2006), preconiza a ideia de que o aluno é visto como um ser global inscrito no seu meio,

participando e actuando nele, mobilizando, implicando e responsabilizando também a família, a escola, a comunidade e a sociedade. Assim, caberá aos agentes educativos dinamizarem suas práticas tendo como base a educação inclusiva, a partir de um trabalho educativo diferenciado, reconhecendo que as diferenças individuais são factor determinante na defesa dos direitos de uma educação apropriada para todos os alunos (Alegre, 2000). O direito à educação com equidade para todos só será garantido a partir de uma avaliação rigorosa das necessidades dos alunos, do planeamento adequado da intervenção, da qualificação dos profissionais de educação e da diferenciação das práticas pedagógicas (Morgado, 2003). Ora, na perspectiva da inclusão escolar, o centro da mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e a interdependências entre alunos (Ramos Leitão, 2010).

Como se pode verificar, então, pelo testemunho destes autores, este será o caminho que nos conduzirá à necessária conversão da escola pública numa *organização diferenciada de aprendizagem* (Guerrero, 2006). Isto significa, por um lado, que a escola inclusiva precisa de se configurar como uma comunidade em que todos os actores sociais: director, professores, pais e alunos, debatem, reflectem e trabalham conjuntamente para ampliar o capital social, cultural e humano, e por outro lado, que o principal objectivo é conseguir que todos os alunos aprendam e se desenvolvam um sentido de comunidade educativa.

Com efeito, a educação inclusiva é, antes de mais, uma questão de atitude das pessoas face às outras. Como argumenta Porter (2000), nesta nova abordagem da educação dos alunos com necessidades especiais, é fundamental que o professor acredite e seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos. Portanto, as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no autoconceito e no sucesso dos alunos.

Afigura-se, igualmente, interessante, referir, neste âmbito, a opinião de um autor, já mencionado (Ainscow, 2001), que parece querer demonstrar que a forma mais apropriada de ajudar os professores a responderem às necessidades educativas dos seus alunos implica a inclusão e a exploração da influência de um conjunto de factores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. Ou seja, Ainscow (1997) considera que embora a reflexão seja condição para a formação profissional não é suficiente. Torna-se necessário criar oportunidades para realizar experiências que demonstrem diferentes formas de trabalhar, em colaboração com os colegas, e isto leva-nos ao aperfeiçoamento das escolas e da sua organização. Esta interacção não deve, porém, confinar-se à dimensão docente, mas, sim, ser alargada a outros tipos de

profissionais pelo que “os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais, como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta.” (Correia, 2003, p. 25-26).

O estabelecimento de uma cultura de colaboração, no seio da comunidade escolar, irá produzir, uma visão colectiva e consensual das mudanças necessárias a inserir na estrutura e funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Paralelamente, tal como argumenta Serrano (2007) reforça-se a visão de que os professores de apoio, não são os únicos responsáveis pelo atendimento educativo aos alunos com problemáticas educacionais mais complexas. Antes, são reconhecidos como membros da comunidade escolar, aportando, à mesma, os seus saberes e experiências, como qualquer outro elemento, constituindo-se como um recurso privilegiado no reforço da resposta educativa ali em curso. Nesta perspectiva, o professor do ensino regular, muito mais que o professor de educação especial, cuja a especialização e experiência passa mais pelo apoio individual ou em pequeno grupo, é acima de tudo um especialista na gestão de processos de aprendizagem em grupo, proporcionando experiências e climas de aprendizagens a todos e a cada aluno em particular (Ramos Leitão, 2010)

Face aos princípios teóricos apresentados e como argumenta Rodrigues (2002), não é possível conciliar uma atitude discursiva que promova a igualdade de oportunidades e uma educação para todos – com princípios basilares e estruturantes da educação e da sociedade – com uma prática que, em muitos aspectos, nega estes mesmos princípios.

Com efeito, tal como argumenta Rodrigues, (2006), um dos grandes problemas da escola pública face ao atendimento dos alunos com NEE é que está a funcionar muito perto do seu limite máximo de resposta, sem ter muitas das vezes, mais recursos humanos e materiais, a capacidade da escola de poder ampliar o seu leque de respostas torna-se diminuta e ineficaz, não sendo defensável que o sistema de educação inclusiva repouse inteiramente nas atitudes, mais ou menos idealistas e éticas, dos professores.

Entretanto como observa o mesmo autor (Rodrigues, 2003), a inclusão para não ser considerada um discurso de “fachada”; no caso do modelo português, carece ainda de uma política de financiamento coerente e adequada aos valores integradores que se apregoam. O sistema de atribuição de ajudas técnicas do PIDDAC (Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central) tem-se revelado insuficiente e desarticulado, estando associado a uma desadequada criação de condições de transporte, prolongamentos, materiais, pessoal auxiliar e outros aspectos logísticos fundamentais para se formarem comunidades inclusivas de escolas. Na visão

de Rodrigues (2006) emerge a necessidade da construção de uma resposta de qualidade, no seio da comunidade educativa, com competência profissional, não descurando o recrutamento do pessoal especializado, capazes de experienciar um sentimento de satisfação e de autêntica pertença à comunidade em que se inserem. Assim, a aquisição de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados, com o apoio da comunidade (os pais, escola, autarquia, associações), conduzirá a respostas educativas ricas e diversificadas, desenvolvendo relações e aprendizagens significativas. Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências. Por conseguinte, sem haver recursos humanos e materiais para as escolas, será muito difícil que cada escola seja capaz de responder, satisfatoriamente, a todas as solicitações e criar serviços adaptados aos seus membros. Se a escola contar com alguns recursos e não com outros, toda a inclusão pode ser posta em causa (Costa, 1998). Trata-se, portanto de oferecer às famílias e aos encarregados de educação a garantia de que disponibiliza os mesmos serviços proporcionados pela escola especial, a escola regular poderá constituir uma alternativa séria às escolas especiais (Serra, 2002). Caso contrário, a escola poderá ter um efeito contraproducente na qualidade de vida de determinados alunos, inviabilizando alguns dos princípios do modelo inclusivo inscritos no projecto educativo e com os quais os pais dos alunos com NEE estão de acordo, e que pretendem ver cumpridos com e pelos seus filhos (Correia, 2006). De outra forma não haverá, naturalmente, motivo para os pais preferirem a inclusão dos seus educandos na escola regular.

Na verdade, poderemos considerar, tal como defende Rodrigues (2006) que, ao não se dar espaço às escolas públicas para valorizar uma oferta de qualidade e adequada a cada contexto específico, num clima de escola aberto e amigável, poder-se-á estar a impedir as reformas necessárias neste tipo de ensino.

Como se pode observar, Correia (2003) reforça claramente a ideia de que ao não se dar espaço às escolas públicas para valorizar uma oferta de qualidade e adequada a cada contexto específico, num clima de escola aberto e amigável, poder-se-á estar a impedir as reformas necessárias neste tipo de ensino. A lógica desta concepção, parece, até certo ponto, ter contribuído para reformular a própria noção de escola dado que esta começa a ser encarada como uma organização flexível e, por consequência, capaz de se adaptar às necessidades específicas e reais do público que a frequenta. Semelhante posição é expressa por Serrano (2005) quando refere que se está, a caminhar no projecto de construção da escola inclusiva, isto porque existem profissionais que estão empenhados para que estes alunos não sejam marcadas por uma sociedade incapacitante que acentue mais os seus limites do que as suas capacidades e os

coloquem em instituições, sem quaisquer condições, o que em si, constitui uma atitude de negligência ou de segregação educativa. Sob esta perspectiva aquele autor (Serrano, 2007) refere que é importante perceber que, à escola, como contexto de efectiva aprendizagem, não basta querer “integrar” os indivíduos com perfil de NEE, sendo preciso dotar as instituições educativas de serviços e ferramentas específicos, no sentido de darem uma resposta eficaz e eficiente a esta necessidade sentida.

Esta situação - embora por outras palavras - é, também, reconhecida por Roldão (2003) ao sublinhar, também, estes aspectos quando a escola é questionada quanto às formas de operacionalizar e instituir a diferenciação, como dispositivo curricular eficaz na promoção da inclusão.

## **2.5. - Implicações da diversidade na gestão do currículo**

Apesar de haver todas estas interpelações e carências no ensino público, constata-se que há uma preocupação e uma decisão política de incluir os alunos na escola pública, passando pelo combate quer do insucesso, quer do abandono escolar precoce, através de medidas políticas concretas que implicam mudanças a três níveis fundamentais:

Ao nível macro (país), as mudanças operadas no sistema educativo dão-se em primeiro lugar, pelo facto de se terem definido as linhas gerais da política educacional; em segundo lugar, pela implementação de legislação que proporciona a inclusão das crianças com NEE no sistema educativo regular, ou seja, através do planeamento curricular, da prescrição curricular (planos curriculares, programas, orientações programáticas, materiais curriculares e avaliação) para uma adequada intervenção e apoio a estes indivíduos (Pacheco, 2002).

Ao nível *meso* (escola), as mudanças verificam-se, sobretudo, ao nível da organização, da gestão e da administração escolar, em que a defesa de uma política de inclusão passa pelo órgão gestor, cabendo-lhe a decisão de implementar um sistema integrado de acordo com o seu contexto. Além disso, as mudanças implicam novos processos de gestão escolar, de tomadas de decisão e de gestão curricular, coerentes com os princípios orientadores, inscritos no seu Projecto Educativo, sendo este considerado como um programa de acção e de intenções organizadas face a finalidades e a contextos específicos (Marques & Roldão, 1999).

Ao nível micro (currículo) trata-se, como defende Hegarty (2002), de integrar a componente de NEE nos currículos de todos os professores, a utilização de metodologias diferenciadas, nomeadamente, a gestão flexível do currículo como base de

trabalho com os alunos, tendo o objectivo de promover respostas educativas individualizadas e adequadas às características de cada aluno, promovendo uma formação inter-multicultural.

Com efeito, é no âmbito destes níveis de decisão que se tentam resolver as necessidades e os problemas educativos concretos, através de políticas educativas orientadoras, num tipo de ensino pautado por objectivos de aprendizagem efectiva.

A escolarização desenvolve-se como um conjunto de oportunidades contextualizadas de formação, desenvolvimento e crescimento, em que as actividades se baseiam numa organização de tipo funcional das partes constitutivas do currículo, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos, e o currículo serve de uma espécie de “objecto transaccional”, através da interacção permanente entre professores, alunos e outros elementos da comunidade educativa (Zabalza, 2000).

Para que as respostas educativas contemplem todos os alunos e lhes proporcionem aprendizagens significativas o currículo tem que se assumir como um corpo de aprendizagens que se consideram socialmente válidas, num determinado momento, o que pressupõe que exista uniformidade nas respostas e atitudes (Pacheco, 2002). Como se pode depreender, esta forma de conceptualização do currículo, implica a utilização de saberes disciplinares que de forma integrada visa o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de todos os alunos que frequentam a escola, pautados pelo discurso da contextualidade (Roldão, 1999).

De acordo com o próprio Decreto-Lei n.º 6/2001, o currículo é entendido como projecto em permanente construção e reconstrução, devendo responder aos interesses de todos os alunos sem excepção, proporcionando-lhes experiências significativas de aprendizagem, a partir das preocupações do dia-a-dia dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Concretamente no campo da educação, é face às características dos alunos que são disponibilizados os recursos metodológicos e organizacionais, para criar condições materiais e humanas, alargar o currículo, adaptar um ensino e uma aprendizagem interactivos e dar apoio ao corpo docente, fazendo frente às necessidades de todos os alunos, numa óptica de sucesso escolar (DGIC, 2006).

Roldão (2003) acrescenta, entretanto, que actualmente se procura dar ênfase à escola como organização e, no seu cerne, a um projecto curricular. Por isso, para não ser encarado como um dos dilemas da inclusão, o currículo deve ter em conta o equilíbrio entre as necessidades académicas e sociais dos alunos, com as necessidades educativas específicas, assim como as suas dificuldades de aprendizagem, por condições físicas, cognitivas ou socioemocionais (Correia, 1997). Assim sendo, para

Correia (2003) esta visão do currículo pressupõe uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de princípios orientadores, de que são exemplo a filosofia seguida pela escola, a sua liderança, os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e de avaliação. Nesta perspectiva Serrano (2007) considera que a ideia de inclusão implica repensar o currículo prescrito de modo a permitir uma gestão integradora, onde a diversidade de culturas e de estilos cognitivos possam ganhar significado em termos de experiências educativas partilhadas.

Com efeito - e com base no conteúdo proposto por aqueles autores (Correia, 2003; Rodrigues, 2003; Roldão, 2003 Serrano, 2007) - o currículo deve potenciar aprendizagens mais personalizadas de modo que a heterogeneidade da sala de aula seja reconhecida como positiva. E que os alunos, ao realizarem as actividades escolares, num processo activo e dinâmico, sejam considerados sujeitos das suas próprias aprendizagens. Efectivamente, o alargamento do conceito às experiências educativas amplia-o para lá das matérias ou dos conteúdos disciplinares, valorizando a importância de outras actividades, para além das de cariz académico e dos processos formativos (Roldão, 2003).

Neste novo paradigma educativo, o currículo é considerado uma estrutura aberta, flexível, dinâmica, integradora, socializadora e susceptível de ser reconstruído e adaptado à natureza dos contextos educativos. Pressupõe que se leve em linha de conta que os alunos têm diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e que podem, inclusivamente, atingir diferentes patamares de objectivos e competências (Rodrigues, 2003). Sobe esta lógica, Correia (2006) considera que a diferenciação curricular é, um dos aspectos centrais da educação e, a resposta mais adequada para a inserção pessoal e social dos alunos com NEE. Sob esta lógica, Rodrigues (2003) alerta para o facto de algumas das interpretações erróneas sobre este conceito, poderem dar origem a um sistema paralelo de educação especial. Ou seja, este sistema paralelo de educação especial poder ser encarado como uma espécie de diferenciação curricular para alunos com deficiência (legitimando a sua inserção em escola diferente); a criação de turmas “especiais” ou de “currículos alternativos”. Por isso, há que entender, a individualização e a diferenciação curricular numa abordagem centrada no aluno, traduzindo a ideia de que os currículos se devem adaptar às necessidades, às características e às expectativas de cada aluno, mas estando o aluno inserido na turma do ensino regular (Ramos leitão, 2010).

Esta abordagem de diferenciação curricular questiona muitas das práticas curriculares e coloca algumas interpelações, aos profissionais de educação, tais como:

Como negociar um currículo comum que tenha em conta a inclusão social destes alunos, no quadro do currículo regular?

Como promover e facilitar uma cidadania democrática que se constitui num processo de aprendizagem social, capacitando para a participação activa no projecto da sociedade?

Para responder de forma adequada a estas e a outras interpelações, a escola pública precisa de se tornar um espaço de utilidade social, onde se conjugam interesses e olhares diversos, de quem ensina e de quem aprende, num tipo de inclusão social que possibilite o desenvolvimento de competências de vida, onde os conteúdos mínimos da escolaridade são o limite para a diferenciação não sendo negociável que alguns desses conteúdos e competências não possam ser atingidos (Rodrigues, 2003).

Neste quadro interpretativo, a contextualização social e cultural dos saberes produzidos na escola constitui-se na ferramenta, por excelência, da literacia inclusiva. Somente este processo conduz a uma dimensão formativa que se encontra actualmente no conceito de cidadania. Importa, por essa razão, que as escolas coloquem em evidência, competências sócio-emocionais, funcionais e de cidadania necessárias para viver no quotidiano, ou seja, preparando estes alunos funcionarem autonomamente (Costa, 2004). Portanto, quanto às respostas educativas, a escola necessitará de fazer uso de medidas que tenham por base todos os níveis da planificação curricular, desde os projectos curriculares de escola e de turma, até às planificações individualizadas (PEI).

É a partir dos princípios orientadores de uma política educativa, que a escola pode, também, elaborar projectos educativos que tenham em vista a construção, nos últimos anos de inserção na educação escolar, de processos de transição para a vida adulta, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de projectos de vida favoráveis à sua autonomia enquanto sujeitos (Mendes, 2004).

Neste sentido é importante entender o percurso até à vida pós-escolar como um processo que engloba todos os aspectos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais. Perante esta necessidade, é essencial apoiar a família e o jovem, no sentido de se promover uma transição adequada, implicando esta uma multiplicidade de aspectos, tendo em conta a participação do aluno, respeitando as suas escolhas pessoais e, em conjunto com a família e com os profissionais, formalizando o Plano Educativo Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT).

Em jeito de conclusão parece, entretanto, relevante para que isso aconteça, que haja uma equipa multidisciplinar, proporcionadora de um relacionamento articulado entre



os vários agentes educativos (pais, professores, alunos, órgão de gestão escolar, associações, entre outros), privilegiando as experiências dentro e fora da escola e usando os recursos disponíveis em cada estabelecimento de ensino (Wang, 1997). No quadro de uma cultura de responsabilidade, é no trabalho colaborativo, alicerce da educação inclusiva e fundamental na implementação do processo de transição para a vida pós-escolar, que os pais têm de ser envolvidos, mobilizados e responsabilizados, assim como professores e outros técnicos da comunidade escolar e local, (Ortiz González, 2003).

## **CAPÍTULO 3 – COMUNIDADE EDUCATIVA: PERSPECTIVA ECOLÓGICA**

### **3.1 – Uma leitura na perspectiva ecológica**

A problemática que se tem vindo a aprofundar, ao longo da revisão de literatura, procura enquadrar a relação “escola–família–comunidade” numa perspectiva ecológica e de inclusão, pelo que será importante reflectir sobre a forma de repensar o lugar daquela relação na construção de uma escola inclusiva, sendo a escola a entidade privilegiada e promotora de modelos culturais centrados na pessoa.

Quando se aborda a temática da escola inclusiva, o que alguns referem é que não é possível promovermos uma escola inclusiva sem uma comunidade que dê sequência a esta inclusão (Rodrigues, 2003). Assim, da interacção e da articulação entre a escola e a comunidade deverá haver um seguimento, essencial na eficácia da “educação inclusiva”.

Alguns estudos (López, 2005; Turnbull, 2003) referem que a perspectiva ecológica ganha relevância particularmente em relação aos alunos com NEE, uma vez que, além dos recursos endógenos de que são portadores, dependem em grande parte da relação que se estabelece entre os apoios (escola, família, os vizinhos, os colegas de trabalho, empresários, entre outros) (Mank, 2003; Schalock & Verdugo, 2003; Tamarit, 2003), que, nesta nova abordagem, são os principais elementos configuradores da perspectiva a que chamamos “ecológica”.

#### **3.1.1 - Relação Escola-Família-Comunidade**

Os vários estudos, quer a legislação vigente, alertam para a necessidade de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Acontece que a escola está na comunidade e, por isso mesmo, deverá prestar um serviço educativo que responda às necessidades dessa mesma comunidade. Em vez da homogeneização que caracterizou a escola pública, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista: (a) autonomia na organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais; (b) poder de decisão na construção de diferentes projectos educativos com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas; (c) maiores

níveis de participação na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados adequados à especificidade e aos projectos de cada aluno. As entidades públicas devem manter, evidentemente, uma capacidade de contratualização e de regulação do sistema público de ensino (Nóvoa, 2009). Assim, a abertura à diferença implica a adopção de modelos diversos de gestão das escolas, bem como uma maior responsabilização e prestação de contas por parte das diversas entidades.

Os mesmos estudos (Ainscow, 1997; Canário, 2000; Correia & Serrano, 2003; Rodrigues, 2006) indicam, ainda, que a cooperação entre a escola e a família pode sustentar o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos alunos, atitudes de autonomia pessoal e de solidariedade, contribuindo para uma educação intercultural e para a cidadania. As famílias e os alunos devem poder escolher a sua escola e, simultaneamente, participar activamente na definição do seu projecto educativo e na planificação das aprendizagens (Silva, 2003).

Nóvoa (2009b), acrescenta, entretanto, que a escola nunca deverá seleccionar socialmente os seus alunos, introduzindo factores de discriminação e de desigualdade no acesso ao serviço público de educação.

A defesa de uma escola “contemporânea” procura inverter a deriva transbordante de uma escola a que a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões. Trata-se, bem pelo contrário, de abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das preocupações das políticas educativas e das práticas escolares (Venâncio & Otero, 2002). Sob esta lógica, Bolívar (2007) considera que a escola não pode converter-se em mero recurso instrumental, em que se delegam todos os problemas ou as necessidades sociais que na realidade têm origem e lugar num contexto social mais alargado – extra-escolar (meios de comunicação social, valores familiares, estruturas relacionadas com o mercado de trabalho, entre outros). Pelo contrário, se não se deseja gerar expectativas sociais infundadas de que todos os problemas vão ser resolvidos apenas com a intervenção escolar, devem ser convocados outros agentes sociais (e educativos).

No entanto parece assistir-se a “avanços e recuos” quanto à construção de uma escola inclusiva. E essa complexidade decorre precisamente, do facto de ser difícil avançar numa perspectiva de escola inclusiva sem romper com os paradigmas tradicionais de educação e procurar um novo paradigma coerente com uma nova organização e gestão, recuperando a escola o seu papel centrado na aprendizagem de todos os seus alunos (Serrano, 2007). Assim, Nóvoa (2010) acrescenta, que é necessário instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola; mas na medida

em que a sociedade se responsabilizar, progressivamente, por um conjunto de missões que, até agora, têm sido assumidas pela escola.

Sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias e também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais e os centros de saúde pelo cumprimento de boa parte dessas missões?

Para que haja, efectivamente, responsabilidades partilhadas entre todas estas entidades é necessário, como argumenta Nóvoa (2010), que se promova a construção de um espaço público de educação, em que a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. Portanto, para tal é necessário haver um novo contrato educativo, com responsabilidades partilhadas por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos profissionais de educação a resolução de todos os problemas e desafios levantados pela sociedade. Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do tempo, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que actualmente se torna essencial evoluir para uma maior responsabilidade da sociedade (Kemmis e Sugget, 2007).

Este argumento reforça ainda mais a ideia de que todos os educadores profissionais e outros agentes educativos, e não só os professores de educação especial, devem desenvolver competência profissional para todas as crianças e jovens adquirirem uma base comum de conhecimentos (Marchesi, 2002). Por conseguinte, qualquer política educativa deve assumir esse objectivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Trata-se, então, de construir uma escola formativa, socializadora, democrática, multicultural e reflexiva (Alarcão & Tavares, 2003). Ou seja, esta escola será por excelência uma escola que se transforma num lugar de encontro e de relação entre pessoas, em que se devem promover, democraticamente, práticas educativas de vivência de cidadania, tendo em conta a diversidade social e o conjunto de culturas, que pode ser representado na vida social da escola (Rodrigues, 2006).

É na dinamização dos processos de desenvolvimento curricular que se torna, cada vez mais, pertinente o estabelecimento de relações entre a escola, a família e a comunidade em geral. À escola compete criar condições e um novo modo de fazer educação (Canário, 2005). Às famílias recomenda-se que, na medida do possível, tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos, conhecendo e participando no desenvolvimento do seu projecto de educação, acompanhando regularmente o percurso escolar dos seus educandos (Silva, 2003). Da comunidade

esperam-se intervenções e cruzamento de influências e de situações sociais promotoras do desenvolvimento pessoal e social de todos os seus alunos, incluindo os detentores de NEE, no sentido de contribuir para uma escola de qualidade (Serrano, 2007). A operacionalização desta forma de actuar obrigará a equacionar formas de organização dos cidadãos para participarem em decisões que a todos dizem respeito, designadamente através dos órgãos de administração local (Nóvoa, 2009b).

No entendimento de Canário (2000), a escola pública constitui-se como o espaço educativo e formativo por excelência, exigindo, com efeito, um outro paradigma, dentro de um modelo descentralizado de administração pública, tornando-se lugar de encontro de pessoas, onde se devem promover práticas educativas de participação cívica.

Neste contexto, impõe-se um outro papel do professor de Educação Especial, na construção de uma escola que possui identidade própria e, que se dinamiza numa óptica de projecto, constituindo-se como um recurso pedagógico para os outros profissionais, mas não no sentido de enfatizar a segregação e a discriminação das crianças e dos jovens com quem trabalha (Porter, 1997). Para tal, é essencial que estes profissionais tenham como principal tarefa a promoção de condições para a preparação dos alunos com vista à vida autónoma, através da mobilização de ambientes educativos inovadores, espaços de aprendizagem e num efectivo trabalho de parceria com os colegas e com outros agentes educativos (Correia, 2008).

O pressuposto de base contido, de forma mais ou menos explícita, nos princípios expostos, e que Canário (2005), põe, pois, em evidência é o facto de que na educação não há actos isolados, nem deve haver profissionais a actuarem por sua conta e risco. Pelo contrário, também ao nível dos processos de transição, a cooperação entre todas as partes envolvidas é determinante, implicando uma cuidadosa planificação das actividades e a criação de horários comuns entre alunos, família e profissionais de diferentes serviços, podendo ser elementos facilitadores da qualidade de vida e da sua participação social (Afonso & Santos, 2008). Esta vertente colaborativa é relevante para que haja uma escola curricularmente inteligente, que pense, se projecte e se desenvolva no novo paradigma educativo: uma escola com uma função social (Kemmis, 1993).

Efectivamente, quando estes profissionais se envolvem em todos os níveis de intervenção, no sentido de ajudarem a preparação para a vida autónoma destes jovens, inicia-se um processo que permitirá aos alunos assumirem as suas responsabilidades quando alcançarem a sua vida adulta. Assim, o objectivo do trabalho, em parceria, dos agentes educativos das mais diversas áreas é facultar-lhes aprendizagens que lhes

permitam aceder a uma autonomia funcional: residencial, vida íntima, financeira, entre outras (Martin, 2010).

É nesta perspectiva que faz sentido dizer que a escola precisa de ser reinventada, sendo urgente que se configure a partir da sua génese e da dinamização como unidade relacional, comunitária e educativa (escola, família, serviços de saúde, autarquias, empresas locais entre outros), procurando dotar todos os alunos com ferramentas cognitivas sócio-relacionais (intrapessoais e interpessoais), para que uns e outros revelem as suas competências específicas.

### **3.2- Do Projecto Educativo ao Projecto Curricular de Turma**

O modo como a escola se organiza, como é constituída a Equipa da Gestão, o âmbito das competências que possui e a maneira como as exerce podem influenciar decisivamente a vida democrática na escola (Barroso, 1995). Deste modo, a autonomia é a imagem daquilo que ela pretende ser e o primeiro instrumento da autonomia de escola é o Projecto Educativo.

Com efeito O Decreto-Lei n.º 75/2008, no seu Artigo 9, N.º 1, elenca-nos os seguintes instrumentos de autonomia: “o projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento”, assim como no N.º 2) e, “para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação”.

Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1994) defendem que o Projecto Educativo de Escola (PEE) é um documento pedagógico dinâmico e vivo, concebido por toda a comunidade educativa, com determinadas finalidades e valores educativos e sociais, com fases devidamente sequenciadas e articuladas, sendo o resultado da troca de perspectivas, de modo a garantir a unidade e a coerência da acção educativa. Deste modo, é necessário todos os intervenientes que participam na elaboração do PEE tomem parte dos processos de debate e de decisão. Assim, não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos (Nóvoa, 2009b).

Sob esta concepção de Projecto Educativo de Escola importa, portanto, assegurar que ali estejam contidos determinados princípios de política educativa que deverão nortear os estabelecimentos de ensino que desejem enquadrar-se nos ideais da educação inclusiva. Nesta perspectiva será, então, imprescindível que, naquele documento, esteja contemplado de forma explícita, um objectivo crucial o qual consiste,

precisamente, na intenção assumida de a escola se dimensionar de forma a responder a toda e qualquer criança da sua área de influência, independentemente das suas capacidades e limitações (Correia, 2008).

Em conformidade com esta linha de pensamento, o PEE constitui-se como um instrumento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação (Leite, Gomes & Fernandes, 2001). Ou seja, a participação de todos na elaboração de um Projecto Educativo, numa óptica de trabalho de parceria, é fundamental para que se desenvolva o sentido da “comunidade educativa” (Barroso, 2003; Roldão, 2003). Por conseguinte, o PEE enquanto instrumento de gestão é ponto de referência orientador, apresentando um modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição, resultante da reflexividade dos diversos protagonistas (Leite, Gomes & Fernandes, 2001).

Com este propósito, o PEE sendo uma espécie de carta de *princípios* da escola passa a enquadrar um sistema de organização e gestão das formas de intervenção na escola, na sala de aula e na comunidade local, tendo subjacente uma especificidade de se fazer escola, através da inter-relação entre a cultura da escola e as culturas das sociedades tendo em vista a implementação das práticas e de ambientes inclusivos (Correia, 2003). Sob esta lógica, este documento serve de guião orientador para criar as condições de aprendizagem e de desenvolvimento, capazes de tornar real e vivo o currículo instituído (Alonso, 1996).

Correia (2008) considera que o PEE deve estabelecer linhas orientadoras no que concerne ao tipo de educação e aos critérios de actuação dos docentes tendo em conta uma maior coerência; determinar os valores que devem ser trabalhados no currículo; esclarece as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos (o quê, quem, para quê, como...); introduzir uma direcção centrada na escola/comunidade educativa, reconhecendo os interesses de toda a comunidade de aprendizagem; perspectiva os alunos enquanto sujeitos e principais interessados na educação; apelar à participação e responsabilização de todos os membros da escola na sua construção, mobilizando uma liderança participativa, aberta mobilizadora.

Um dos princípios-chave advogados por alguns autores - nomeadamente, Leite, Gomes e Fernandes (2001), Correia (2008) - na implementação da escola inclusiva, assenta, precisamente, na construção efectiva do PEE enquanto um documento de compromisso acerca das linhas orientadoras da acção educativa. Assim, o PEE apresenta-se como organizador da diversidade que compõe cada escola, orientando o

sentido da acção educativa e afirmando a sua Autonomia, onde releva o envolvimento dos diferentes actores, incluindo as lideranças, num verdadeiro trabalho de equipa.

Como reforça o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, concretiza-se através destes quatro instrumentos operacionalizadores: regulamento interno, projecto curricular de escola/agrupamento, projecto curricular de turma e planos anual e plurianual de actividades, a partir das suas linhas orientadoras, tal como acabámos de enunciar.

Numa lógica de Projecto a escola cumpre a sua função, se integrar todas as dimensões da personalidade humana, da experiência e da cultura das comunidades com quem interage e, por conseguinte, dotadas de competência de intervenção (Rodrigues, 2002). Daí que um verdadeiro Projecto Educativo terá que espelhar a identidade do público que frequenta cada estabelecimento de ensino.

Dada a importância de que se reveste, entende-se, por consequência, ser essencial - num projecto de construção de escola inclusiva - a existência de uma “liderança” que apoie um Projecto Educativo verdadeiramente inclusivo, que dê atenção à diversidade que habita cada escola (Serrano, 2005). Só deste modo se poderão instituir dinâmicas mais “transformadoras”, desempenhando o Órgão Directivo um papel crucial quanto: ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todos os níveis da organização escolar (Correia, 2008). Assim, cada elemento do órgão de gestão deverá funcionar, prioritariamente, como um líder educacional e, não tanto como um líder administrativo. Ou seja, o órgão de gestão deverá estar envolvido em todos os aspectos que dizem respeito à organização e funcionamento da escola por que é responsável (Lima, 2002). Afim de que todas as responsabilidades da sua parte sejam asseguradas, cabe-lhe, então facilitar a participação dos docentes em projectos que tenham como princípios orientadores, finalidades educativas e objectivos, o sucesso escolar de todos e de cada um dos seus alunos envolvendo na dinamização de dinâmicas internas de sustentação à educação inclusiva (Correia, 2003). Cabe-lhe, também, o papel de organizar acções de formação que permitam a compreensão da cultura de Escola e à promoção da inovação educacional. Cabe, ainda, ao Órgão Executivo a responsabilidade de encontrar apoios que permitam aos profissionais de educação responder à necessidades de todos os alunos para que de uma vez por todas, a educação especial, deixe de ser um lugar para passar a ser um serviço (Correia, 2008).

Aceitando-se o pressuposto de que a competência na resolução dos problemas inerentes aos alunos com necessidades educativas especiais, concorre para o aprofundamento do conjunto dos saberes profissionais dos professores - e, por consequência, para a melhoria das respostas a todos os alunos - afigura-se, defensável,



a existência de escolas cuja visão educacional se revê na premissa de que todo o aluno deve ser respeitado e levado a atingir o máximo da sua potencialidade e a realizar os seus Projectos de futuro (Alonso, 1996).

Para que não haja lugar para um grande distanciamento, no que concerne à temática deste Estudo, importa, no entanto, referir a importância do Projecto Curricular de Turma (PCT). Este apesar de ser um instrumento de natureza pedagógica, não pode deixar de espelhar a estratégia e política definida e que pode influenciar a inclusão, em termos dos seus processos de transição para a vida pós-escolar.

Como se depreende e constata, o PCT é, no quadro de uma gestão flexível do currículo, um instrumento que procura responder às especificidades de cada turma/grupo, no quadro do Projecto Educativo, permitindo um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares, não disciplinares e respectivos conteúdos (Lima, 2002).

Os protagonistas e responsáveis pelo PCT são os professores, os alunos e as suas famílias. Este tendo por base as linhas orientadoras do Projecto Educativo (PEE) e do Projecto Curricular de Escola (PCE), procura dar respostas às especificidades dos alunos da turma e, adequadamente conceptualizado, implementado e avaliado, permite o desenvolvimento pessoal e social de todos quanto se implicaram e se incluem nele (Wang, 1997,1998). A intenção para aquele autor é dar oportunidades e facilitar a integração de saberes que partem de situações reais dos alunos, das famílias e dos elementos da comunidade para gerarem aprendizagens significativas e funcionais para cada aluno em particular.

Como é, amplamente, reconhecido, os alunos são diferentes em expectativas, interesses, níveis motivacionais e graus de conhecimentos. Essa diferenciação provoca inevitáveis implicações nos processos de aprendizagem, nomeadamente, na quantidade de tempo que cada aluno necessita para a integração dos saberes escolares (Serrano, 2007). Por isso, pretende-se com o PCT que as aprendizagens, numa perspectiva interdisciplinar, sejam integradas na diversidade de saberes e mobilizadoras de competências mas adequados a cada estilo de aprendizagem dos alunos que constituem a turma. É, por consequência, essa a razão, que o currículo é organizado e gerido numa lógica de projecto, visando dotar os alunos de competências para “aprender a aprender ao longo da vida”, apostando na sua trajectória pessoal, social e profissional (Roldão, 2003). A intenção é dar oportunidades e facilitar a integração de saberes que partem de situações reais dos alunos, das famílias e dos elementos da comunidade, para gerarem aprendizagens significativas e funcionais (Costa, 1999).

Com efeito, o PCT é, aludindo ao Preâmbulo, parágrafo 11, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro como, um “documento de organização curricular, concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de administração e gestão da escola, integrando as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola”. Daí que implique, por conseguinte, uma relação muito estreita e dinâmica entre a acção do professor, a gestão do currículo e os diferentes processos de aprendizagem patentes no grupo de alunos (Correia, 2003). Assim sendo, o PCT tem, naturalmente, como elemento de base, o currículo, o qual deverá ser, simultaneamente, equilibrado, relevante e diferenciado. Respeitando-se estes princípios o currículo é organizado de maneira a facilitar a diversificação metodológica na sala de aula e de garantir e salvaguardar a resposta à diversidade ali presente, em todas as dimensões do indivíduo (Roldão, 2003).

No que respeita, ainda, à organização dos PCT, afigura-se ser de capital importância que, os mesmos, contemplem o princípio de que as adaptações curriculares individuais, sejam concebidas e desenvolvidas no contexto da programação global das aulas. Sob esta lógica de argumentação as alterações curriculares, não deverão, por conseguinte, legitimar uma separação curricular, sob o argumento decorrente de qualquer processo de etiquetagem, mas, deverão consubstanciar indicações claras de como proceder para assegurar a participação dos alunos com NEE, no currículo geral da turma, sempre que possível (Correia, 2008).

Esta questão é particularmente importante para os alunos com NEE em processo de transição para a vida adulta (TVA), pois reflecte as opções tomadas para a turma e para cada aluno individualmente, tendo em vista a construção dum projecto de vida, aberto ao envolvimento da comunidade local.

### **3.3– O papel da família**

O processo de transição deve ter como preocupação fundamental a preparação dos jovens para uma vida adulta, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia e a sua capacidade de autodeterminação.

Do exposto, a transição pode ser entendida como uma actividade que cada sujeito constrói, necessitando apenas de apoios naturais ou sócio-organizacionais, numa relação ecológica: exige técnicas de formação próprias, programas de desenvolvimento vocacional e inclui a realização de experiências de socialização pré-profissional em contexto real de trabalho (Schalock & Verdugo, 2003). Por isso, a interacção “escola-família” se reveste de primordial importância, nestes processos, não podendo a escola,

por si só, ser a única responsável pelas respostas a dar face a esta problemática (Morgado, 2001).

Nesta abordagem ecológica abandona-se, de vez, a visão “assistencialista” baseada numa cultura que privilegiava as relações – entre profissionais alunos e suas famílias – baseada na “dependência”, tornando as famílias sujeitos passivos, dependentes das iniciativas da escola, respondendo apenas às suas exigências. Por conseguinte importa colocar a família no centro da intervenção sócio-educativa, abandonando certas visões patológicas de família (que resultam na categorização das mesmas, pelo simples facto de terem um elemento no seu seio com deficiência). Nesta perspectiva a relação “escola-família” deve existir, tendo em conta o reconhecimento e o respeito das escolhas das famílias e dos alunos, dando-lhes espaço para participarem na vida escolar e na comunidade (Turnbull, 2003). Pois os pais “constituem os elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos” (Correia & A. Serrano, 2003, p. 61).

De acordo com Turnbull, Beegle, e Stowe, (2003), a escola precisa, através dos seus profissionais, de estabelecer relações de paridade relacional (equilibrar o poder profissional colocando-o num plano horizontal) com estas famílias, aceitando que elas são de facto capazes de estabelecer as suas prioridades pessoais e, desta forma, participar na vida escolar. Por isso, do ponto de vista dos professores, esta relação de paridade só é possível se estes se transformarem em autores das suas práticas que é o oposto de agentes, orientando o seu trabalho para que os alunos (e suas famílias), também, possam ser co-autores das decisões que lhes dizem respeito. Isto significa, por um lado, que a sua profissionalidade necessita de se basear numa outra relação com os alunos e que estes na sua qualidade de crianças jovens (e não apenas de alunos com um problema ou incapacidade) deverão desejavelmente passar à categoria de parceiros, deixando de ser encarados como o “problema”.

Uma vez que o envolvimento das famílias parece constituir uma componente tão importante na qualidade da escola, porque continua a ser tão escasso?

É necessário apurar mudanças estruturais, mudanças de mentalidade e, sobretudo, clarificar e reequacionar o papel que cada actor profissional pode e deve desempenhar na educação, “numa espécie de reinvenção da ‘cidade educativa’”, apresentando-se esta como essencial aos conhecimentos e às sociabilidades locais (Magalhães & Stoer, 2005).

Sob esta preocupação, haverá, então que trilhar um caminho de mudança na relação “escola-família”, procurando o intercâmbio e a intercomunicação através dos processos organizativos, perspectivando conceitos de descentralização e

desenvolvimento comunitário, educação de paridade, proximidade, diálogo, transformando a relação “escola-família” num recurso e nunca num obstáculo (Lima, 2002).

É, certamente, vantajoso, aconselhável e importante que os pais estejam a par do que se passa na Escola, que participem nela para colaborar e intervenham para alterar, rectificar ou modificar aquilo que possam considerar prejudicial para os seus filhos (Silva, 2003). Na perspectiva da escola implica a existência de profissionais que promovam condições para que a família faça parte da vida escolar, a partir da utilização de estratégias de ligação estreita entre a escola e cada família, nomeadamente, aproveitando a sua colaboração para desenvolver projectos.

A escola tem um papel importante em todo este processo de desenvolvimento profissional e social destes jovens, promovendo um amplo conjunto de serviços de apoio aos alunos e suas famílias, em articulação com outras organizações da sua comunidade, através da dinamização de serviços sociais, educativos entre outros (Turnbull, 2003). A participação dos pais deve ser encorajada pela escola e pelos serviços que lidam com eles e apoiam os seus filhos (Correia, 2008).

A revitalização dos vários recursos comunitários é muito importante para que os alunos e suas famílias possam estar conectados aos serviços de apoio apropriados (serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos), envolvendo-os nos processos de planificação e nas próprias decisões que os afectam (Tamarit, 2003). Assim, as práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempos para a sua adaptação (Correia, 2008).

Este conjunto de ideias traduz a necessidade de uma outra abordagem ao papel e funções dos vários agentes educativos e das redes de serviços socio-educativos, a partir da promoção de uma relação positiva das interacções do indivíduo com a comunidade (López, 2005). De facto, esta preocupação de, sistematicamente se multiplicarem as ocasiões de diálogo permanente com os alunos e suas famílias traduz a necessidade das famílias expressarem as suas vivências e expectativas, podendo constituir-se esta sua colaboração como uma fonte geradora de oportunidades e de condições capacitadoras de bem estar-subjectivo (Luckasson et al., 2004).

Isso implica um processo pensado a longo prazo e ao qual a escola deve criar condições e implementar respostas educativas eficazes de modo a poder dar resposta a cada um dos seus alunos, quer ao nível do desenvolvimento de competências de carácter académico funcional, quer ao nível da socialização pré-profissional e de inserção social (Costa, 2004).

A escola tem, igualmente um papel determinante no desenvolvimento de processos realistas e de desenvolvimento ou de maturação vocacional, num contexto em que cada vez mais a juventude se prolonga por tempos de experimentação de situações, de papéis sociais (Boutinet, 2000). É urgente, por isso mesmo, a criação de mecanismos de apoio e de acompanhamento dos jovens adultos, depois da fase escolar, nomeadamente, de acompanhamento profissional e de preparação contínua e ao longo a vida, de modo a capacitar estes jovens num contexto pautado pela incerteza e pela precariedade. No entanto, a escola pode assumir um papel importante no desenvolvimento de processos realistas de maturidade vocacional enquanto os alunos estiverem a frequentar o ensino público (Pallisera, 2011). Para facilitar este processo é importante a implicação dos técnicos que estão nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), ajudando cada jovem a fazer, de forma reflectida e informada, as melhores opções em termos de percurso a seguir. O acompanhamento destes técnicos no despiste e orientação vocacional, aos jovens em causa, constitui-se como um recurso fundamental para que cada jovem possa escolher o caminho mais adequado com as suas expectativas e capacidades.

A transição para a vida adulta deve ser um processo individual onde os interesses e desejos da família e a opinião dos actores profissionais estejam articulados com os do próprio jovem, sendo definido um papel para cada um dos intervenientes. À escola compete o acompanhamento do jovem na transição para a vida adulta e, o seu desenvolvimento pessoal, social e vocacional (Afonso, 2005). Assim, o processo de formação deve ser baseado e planeado nas características e competências de cada jovem, tendo em conta a sua inserção profissional e comunitária progressiva (Sanz, 2005).

Aos pais cabe participar neste processo desenvolvendo um bom trabalho como educadores ao transmitirem aos seus filhos não só a importância que o trabalho assume, mas, também, proporcionar o desenvolvimento de competências necessárias, em casa e em situações sociais com vista a uma inserção social e profissional com sucesso (Afonso, 2005). Os pais devem ser o suporte afectivo dos filhos, facilitando a realização de experiências de socialização pré-profissional que promovam o seu desenvolvimento vocacional e acompanhem os filhos nas alturas mais críticas desta orientação vocacional. É neste sentido que se fala na capacitação pessoal e social dos jovens com NEE (Pallisera, 2011).

Todo o processo de transição deve ser muito bem delineado, operacionalizado e avaliado. O jovem, a família devem estar a par de toda a informação que está em causa (ofertas de estágio, planos de formação, quais os intervenientes envolvidos, a questão

da certificação...) para que possa reflectir sobre os seus projectos de vida a curto e longo prazo (Afonso & Santos, 2008). A curto prazo é feita a orientação com vista à experimentação de várias áreas de socialização pré-profissional. A longo prazo é que devia equacionar-se uma formação profissionalizante ou até se prever a continuação do prosseguimento de estudos se o jovem assim o entender (Wheman & Kregel, 2004). Sob esta lógica, tal como argumenta Niemeyer (2006), este deve ser um processo individual (centrado no aluno), onde os interesses da família, técnicos e amigos estão articulados com os do próprio jovem, cabendo à família o papel fundamental deste processo de transição.

Porém não se pode pensar o processo de transição centrado numa única preocupação – inserção no mundo do trabalho. A inserção na comunidade implica novos desafios, o estabelecimento de relações sociais, a implementação de novas rotinas como fontes de prazer e lazer, de bem-estar, de qualidade de vida, de desenvolvimento e de realização pessoal.

### **3.4– Parcerias e contributos da comunidade**

Hoje quase tudo se pede à educação: seja para preservar e afirmar a identidade nacional, seja para formar os recursos humanos numa óptica de construção da identidade pessoal e vocacional da população juvenil.

Os novos desafios que se colocam à educação obrigam-nos a encará-la no quadro de uma problemática em que ela não surge somente como um meio de desenvolvimento, mas como uma das finalidades desse desenvolvimento. Porém, a escola por si não é capaz de conduzir esta tarefa sem que todos os parceiros educativos tenham consciência da necessidade de a partilhar.

O mundo cada vez mais multicultural coloca à escola desafios constantes uma vez que suscita interrogações sobre questões tradicionais de vizinhança e de comunidade até aqui imutáveis. Todas estas transformações implicam mudanças de comportamento e mesmo de mentalidades (Magalhães & Stoer, 2005). Assim, as mudanças na escola são uma exigência da sociedade actual, que os desafios do futuro recomendam. Todavia, a as escolas continuam a funcionar em circuito fechado” e, por isso, o autor Giddens acaba por chamar-lhes de “instituições incrustadas”. E que por isso, então, temos que “(...) reconstruir as que temos, ou de as substituir por outras” (Giddens, 2000, p.31).

A qualidade que hoje reclamamos para a Escola Portuguesa exige tal como diz Silva: “(...) (re) pensar a própria definição de escola, o que passa por entender quem são os protagonistas (actuais) da questão escolar.” (2003, p.20).

Para que esta perspectiva ecológica seja uma realidade e não uma mera utopia, ela terá de certa forma, que estar associada ao papel da sensibilidade da comunidade, dos empresários e das instituições que trabalham na orientação vocacional e desenvolvimento profissional, de modo a gerar uma estratégia conjunta no processo de inserção sócio-laboral dos jovens com NEE (Canastra, 2009). Esta cultura de participação (cidadania activa e responsável) e de colaboração é a condição essencial para trabalhar os processos de transição para a vida adulta dos alunos com NEE (Wehman, 2006).

Por isso mesmo, um dos aspectos mais importantes que ressalta deste desenvolvimento comunitário consiste na planificação e concretização de projectos ou programas colectivos, dinamizados em redes comunitárias (rede de serviços educativos, rede de serviços sociais, rede de emprego e formação), no sentido de dar respostas diversificadas a cada situação específica dos jovens com quem se trabalha (Jenaro, 2003; Mank 2003; Muntaner, 2003). Ou seja, a preparação para uma vida social e profissionalmente activa, não deve ser apenas da responsabilidade das instituições educativas. Outras instituições e serviços devem ser envolvidos, num esforço conjunto, pelo aluno, família, escola e empresas (Pallisera, 2011).

A este propósito, Ferreira (2008) realça a necessidade adoptar uma cultura de participação e de colaboração entre os vários agentes educativos, desde a família, passando pela cooperação entre professores e técnicos especializados, até ao intercâmbio de parcerias e do estabelecimento de protocolos gerados entre escolas e o mundo do trabalho (empresários, empregadores, colegas de trabalho) e que têm em conta as necessidades de apoio antes e após a contratação dos jovens através dos incentivos dados pelo Estado. A integração desta população no mercado de trabalho deve ser o resultado de uma co-responsabilização entre o Estado, os empregadores, as associações e as respectivas famílias (Afonso & Santos, 2008). Todavia esta co-responsabilização assenta, fundamentalmente, numa mudança cultural profunda destes actores sociais sobre as capacidades de uma população que, tendo características próprias, não é necessariamente menos produtiva (Anuncibay, 2007).

E é nesta complexa relação entre as empresas e o Estado, em que existe um conflito de interesses entre ambas as partes, no que diz respeito à formação e empregabilidade dos jovens, que parece existir maiores discrepâncias de perspectivas. Isto, porque as empresas consideram não ser o seu papel a formação para o emprego

destes jovens, entendendo os empresários ser responsabilidade do Estado quer a sua preparação quer a sua entrada no mercado de trabalho (Afonso & Santos, 2008). Sendo assim, tal como argumenta Soriano (2002), o Estado tem em todo este processo, um papel muito importante. Cabendo ao Estado, a atribuição de incentivos fiscais e financeiros (redução de impostos, atribuição de subsídios entre outros) ao sector empregador que aceite dar formação profissional a estes jovens e crie oportunidades de acesso ao mercado de trabalho a estes cidadãos.

A falta ou o desconhecimento de legislação nesta área tem, também, constituído um obstáculo a que os empresários propiciem oportunidade de formação e emprego a pessoas com algum tipo de deficiência (Soriano, 2006). No entanto, quando estas pessoas são integradas em empresas, normalmente essas experiências acabam por ser consideradas positivas, por parte do sector empregador, pela qualidade do trabalho, rendimento, adaptação à empresa e a sua capacidade de aprendizagem (Anuncibay, 2007). Efectivamente parece que o problema, muitas vezes, está nas tarefas que estas pessoas podem desempenhar sempre e quando seja um trabalho adequado ao perfil de cada pessoa e às suas capacidades e no encaminhamento para as profissões onde se sintam realizados do mesmo modo que os outros cidadãos. Entrevê-se, neste facto, a necessidade de superar a principal dificuldade de aprender a trabalhar, por parte desta população com deficiência, assumindo uma efectiva cultura de trabalhador necessitando, apenas, de um período de ajuste pessoal perante cada nova situação. Aliás, como Anuncibay proclama, as empresas pensam na produtividade considerando que as pessoas com deficiência não são tão produtivas como as que não têm qualquer incapacidade ou deficiência. E não há dúvida que nem todas as pessoas com deficiência podem desempenhar com competência um trabalho no mercado de trabalho, ou viver com independência, no entanto existem muitas pessoas com capacidade suficiente para desempenhar com êxito actividades profissionais com diferentes graus de complexidade, com total eficiência, ou com um nível de supervisão mínimo e que são capazes de adquirir os conhecimentos necessários para desempenharem determinada actividade profissional.

Desta forma - e em conformidade com o que a literatura de referência tem apontado - parece ganhar foros de grande evidência, que inserção no mercado de trabalho e o acesso ao emprego é, para todas as pessoas em geral, uma condição indispensável para o exercício da autonomia (económica, afectiva) e da capacidade de decisão e actualmente da sua realização pessoal. Então, a integração no mercado de trabalho desta população em particular, o acesso ao emprego não significa somente ter um trabalho e um salário, senão ocupar um lugar de cidadão participativo na sociedade



(Martin, 2010). Tal premissa parece, então, significar que enquanto aquela cultura de articulação entre as entidades empregadoras e as pessoas com deficiência, não estiver minimamente conseguida, também o não estará a consecução do ideal de inclusão social destes indivíduos. Por isso é urgente sensibilizar os empregadores e a população em geral para os direitos, necessidades e possibilidades das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, também, é necessário consciencializar as pessoas com deficiência para os seus direitos e deveres (Soriano, 2006).

Neste quadro interpretativo, brevemente enunciado, em que estamos a privilegiar uma leitura ecológica do conceito de transição, consideramos que esta só poderá ter sucesso, se houver a promoção de uma cultura institucional organizada em torno da lógica de projecto e de uma educação para o exercício da cidadania com pleno direito à participação em todas as esperas da vida pública. Aos profissionais de educação e outros técnicos de serviço social cabe alargar e diversificar os ambientes e redes de relações desta população juvenil, proporcionando-lhes várias experiências de formação em contexto através da criação de parcerias entre os vários agentes educativos (sociais) inseridos na comunidade a partir do incremento de políticas activas.

## **CAPÍTULO 4 - TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA**

### **4.1 - Um fenómeno complexo e multifacetado**

A transição para a vida “adulta” dos jovens com NEE, que encontra em Otero e Arroyo (2000) um dos seus principais teorizadores, corresponde à transição de diferentes patamares: a conclusão da formação, o início da vida profissional, o aluguer ou aquisição de casa própria, o início da vida conjugal. Assim, e de acordo com os autores Pallissera e Ruis (2007), a vida adulta abrange, então, várias áreas que estão relacionadas com a vida familiar, as relações na comunidade, a ocupação dos tempos livres e o mundo do trabalho.

A entrada na vida adulta ocorre, desta forma, segundo dois eixos diferentes: um público, que vai da escola para o mundo do trabalho, e um outro, privado, que corresponde à procura de casa própria e à criação de um novo núcleo familiar. São estes acontecimentos normativos que configuram esta transição: final dos estudos, entrada no mercado de trabalho, aquisição de habitação, modelos de vida no seu grupo, na sua família, no seu espaço local (Silva, 2003).

A assunção deste pressuposto, tal como argumenta Martínez (2002) coloca-nos perante um dado relevante: os processos de entrada na vida adulta cruzam-se, com os percursos de conquista da autonomia material (económica, residencial) e os percursos da sua capacitação psico-social, requerendo vários níveis de assistência, dos amigos, da família, dos profissionais da escola (Cummins & Lau, 2004). Daí que a vida independente, no entendimento de Otero e Arroyo (2001), exija uma preparação contínua, individual e ambiental, passando por várias “transições”, até ao mundo do trabalho e à vida adulta.

Na mesma linha de argumentação, mas questionando a ideia de homogeneidade da juventude e respectiva linearidade neste complexo processo, Sanz (2005) afirma que falar dos jovens com NEE, como uma unidade que assume os mesmos contornos psicológicos e sociais, como um grupo com interesses e necessidades comuns, associando-os a uma idade definida biologicamente, se constitui, no mínimo, numa incoerência, pois ao falar-se no mesmo conceito, estamos a falar de universos psico-sociais muito diversos entre si. Sob esta lógica, mas questionando a ideia da homogeneidade da juventude e respectiva linearidade neste complexo processo, Sanz (2005) defende que falar dos jovens com NEE, como uma unidade que assume os

mesmos contornos psicológicos e sociais, como um grupo com interesses e necessidades comuns, associando-os a uma idade biologicamente definida, constitui uma incoerência, pois ao falando-se do mesmo conceito, fala-se de universos psicossociais muito distintos.

A este propósito Sanz (2005) considera que aceitar que a juventude tende a prolongar-se no tempo tem como explicação lógica acreditar, igualmente, que a “vida adulta” ocorre numa idade mais avançada do que aceitava em épocas anteriores. Assim, falar da extensão temporal da juventude e do adiamento da idade adulta são duas faces de uma moeda. Explicitada a relação entre estas duas fases da vida, pautada por diversas transições socialmente reconhecidas, a juventude corresponde, precisamente, a uma dessas várias transições que ocorrem no curso da vida e durante a qual os jovens vão assumindo diferentes estatutos e papéis, resultado da interacção entre as escolhas individuais e as oportunidades sociais.

Torna-se, então, possível definir o prolongamento da juventude, nomeadamente o destes jovens, como o fenómeno que corresponde ao adiamento da transposição dos sucessivos patamares que dão acesso à vida adulta (Vega Fuente, 2003).

A dilatação da população juvenil, no quadro específico da instituição escolar, corrobora a tese do prolongamento da socialização da população juvenil, em geral, e dos jovens com deficiência, em particular, e a tese do adiamento da transição para a vida adulta. De acordo com Muntaner (2003) tem-se vindo a assistir a um aumento generalizado da idade em que estes jovens dão por concluída a sua formação ou trajectória escolar, integrando a população activa e construindo um projecto de vida a dois. Ainda, nesta perspectiva, Pallissera (2011) realça o facto de se assistir à conclusão mais tardia do percurso formativo da população juvenil com NEE, não tendo as suas trajectórias escolares deixado de se alongar. Por razões diversas, estes jovens e as suas famílias passaram a investir mais na escola como forma de fazer face ao isolamento social a que estão sujeitos, frequentemente, e às dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

No entanto, o investimento no percurso formativo destes jovens acaba quase inevitavelmente durante a escolaridade obrigatória, por ter repercussões numa desvalorização mais rápida e acentuada da sua “qualificação” perante os outros jovens, adiando a sua emancipação económica (Alegre, 2000). O que está a acontecer e que agudiza a sua efectiva transição para a vida pós-escolar é que mesmo tenham terminado a formação académica, estes jovens correm o risco de apenas conseguirem pequenos biscates ou empregos precários, uma vez que estão a sofrer um contínuo processo de desvalorização das suas competências perante os colegas, em termos de qualificações.

Mendes (2004) exemplifica e clarifica esta questão defendendo que a escassa autonomia económica desta população juvenil no início da vida profissional é um dos elementos dissuasores, não sendo certamente o único, mas marca decisivamente o adiamento do início da vida adulta. Nesta perspectiva parece que a instabilidade financeira surge, como uma primeira explicação para o protelamento da transição para a vida adulta, estando estes até uma idade avançada, senão durante toda a vida, no domicílio da família de socialização (Jacinto, 2006). Desta forma, no período de entrada no mercado de trabalho imperam o desemprego e a precariedade; a pouca qualificação cria condicionalismos, podendo inclusive tornar impossível a sua tão desejada autonomia afectiva e social (Pallisera & Ruis 2007).

No entendimento de Afonso (2005), esta é uma fase onde existe de facto uma desconexão na transposição dos diferentes patamares que dão acesso à vida adulta estando estes jovens até uma idade avançada, senão durante a sua vida, no domicílio da família de socialização.

O adiamento da entrada na vida adulta, cujas explicações não se esgotam, em argumentos estritamente económicos, estão factores relacionados com os valores que orientam as relações entre pais e filhos (estando estes até uma idade avançada, senão durante a sua vida, no domicílio da família de socialização (Costa, 2004). Assim, e de acordo com Afonso, (2005) a falta de preparação destes jovens aquando da saída da escola em que estiveram integrados tantos anos, associa-se frequentemente a uma super-protecção da família, o que contribui para uma maior dependência da estrutura familiar, contribuindo para que o desejo de sair de casa não seja uma prioridade, tornando-se, em contrapartida, mais dependentes da família de origem. Por isso mesmo, a sua emancipação social, para o mesmo autor, tende a esbater-se totalmente, ficando confinados ao espaço doméstico, onde a dependência em relação aos pais e a ausência de condições que permitam maiores níveis de implicação pessoal conduz à manutenção dessa dependência, que se verifica neste caso em particular, como na população juvenil em geral. Assim, este tipo de dependência explica-se pelo facto de, entre outros aspectos, em muitos casos, os próprios pais manifestarem uma resistência na mudança de atitude face à percepção que têm da incapacidade dos filhos, em termos da gestão da sua vida pessoal, social e laboral (Afonso 1997).

O adiamento do início da vida adulta (Costa, 2004) torna-se um problema social para estes jovens quando ela é fruto de um conjunto de situações involuntárias – dificuldades de inserção no mercado de trabalho, desemprego, dependência prolongada da família, inserção em instituições segregadas, após a escolaridade obrigatória –, que inviabilizam a automatização económica, pessoal e social. Nestes casos, não se trata de

uma estratégia voluntária para protelar a aquisição do estatuto de adulto, mas antes, de uma segregação involuntária da vida adulta.

A ambiguidade estatutária que caracteriza esta fase do curso da vida agudiza-se quando a questão para muitos destes jovens já não é encontrar o melhor emprego possível, mas encontrar um emprego, qualquer que seja. Isto acontece, porque em termos de acesso ao emprego, em certos sectores da nossa sociedade, ainda há uma evidente discriminação continuando a deficiência a constituir um importante obstáculo à inserção social pelo trabalho (Canastra, 2011). Não raro, estes jovens acabam por ser encarados como mão-de-obra suplementar e barata e, por isso mesmo, apenas capazes de efectuar tarefas rotineiras sobranças, já que ninguém quer realizar.

Em termos complementares, Otero e Arroyo (2001) sugerem que os estes jovens, em particular, acabam por estar numa situação incomensuravelmente mais dependentes da situação económica, das condições de regulação da formação e do emprego, que os outros jovens. Pelo que, nestas condições, as questões postas pela transição escola-emprego, designadas genericamente por “transição para a vida pós-escolar” adquiriram especial relevância. Por conseguinte é urgente e necessário que se alargue o âmbito desta problemática para as trajectórias pessoais no período pós-escolar, reequacionando o papel e a relação professores/escola e comunidade/serviços podem desempenhar neste processo de transição. Este papel, não deve ser, como defende Niemeyer (2006), apenas uma orientação escolar e laboral fechada na comunidade escolar, mas uma orientação socioprofissional aberta e disponível em qualquer bairro ou município, às famílias, aos jovens e aos adultos (Afonso & Santos, 2008).

Dada a complexidade e a diversidade de informações a recolher, a tratar e a aplicar no âmbito desta população juvenil, será necessário criar e dinamizar parcerias locais, plataformas diversas de assessoria e aconselhamento socioprofissional, de cruzamento de dados e de perspectivas para que estes processos sejam um factor positivo na vida dos jovens (Romero, 1999). Trata-se, por conseguinte, sob a perspectiva de Pallissera (2011), de facultar um serviço público, capaz de ajudar estes jovens cidadãos a construir itinerários pessoais humanizados, não apenas no sistema educativo, mas nos restantes contextos sociais.

Actualmente, é difícil não só obter uma formação bem sustentada, mas também conseguir que ela adquira consistência social. O desenvolvimento humano é um processo que adquire, na fase da juventude, características importantes e distintas que importa ter em conta. No entanto, e como argumenta Canastra (2009), parece que a escola se constrói nesta matéria, essencialmente, através de lógicas institucionais, que acentuam os excessivos constrangimentos processuais dos planos de transição e

alguma rapidez dos processos de formação, acabando por criar condições objectivas para que na transição da escola para o emprego, os jovens que concluem o seu percurso formativo percam alguns referentes importantes e sejam, apenas, confrontados com uma inserção profissional de menor valia social.

Neste quadro, a escola tem sido censurada por não ser capaz de fornecer os conhecimentos e as competências sociais que a vida profissional exige, nem de ser capaz de se adaptar, com a rapidez necessária, a um mundo onde as condições de trabalho, tanto locais como internacionais se alteraram substancialmente. Assim, é necessário adoptar-se uma outra concepção de escola como uma forte entidade socializadora e a sua adequação a esta nova realidade. A escola não pode, unicamente, “abrir-se” à possibilidade de ter, no seu seio, alunos com necessidades educativas especiais, ela tem de mudar no sentido de dotar cada aluno das competências necessárias ao seu desenvolvimento como jovem adulto (Pallisera, 2011).

Nesta dimensão de análise Canastra (2009), considera, por sua vez, que é preciso não esquecer que a sua formação é mesmo necessária, mas que não pode estar, apenas, direccionada para a aceder a um bom emprego, com um salário aceitável. Ela terá que assentar numa vertente de construção pessoal e social, do futuro adulto para que possa ser rentabilizada de forma positiva.

Este tipo de dificuldades relacionadas com o acesso ao mundo do trabalho, explica-se entre outros factores, porque, por um lado, há por parte das empresas e dos serviços pouca aceitação real desta população juvenil a um emprego, e, por outro lado surgem outros de problemas por parte da mesma população juvenil. Um deles tem a ver com a própria decisão de trabalhar (Afonso 1997). Com efeito, há alguns mecanismos de apoio social que são suspensos quando o jovem com deficiência ingressa no mercado de trabalho. Por isso, alguns desses jovens hesitam optar sobre as vantagens de arriscar os subsídios públicos em função de um conjunto de dificuldades de inserção profissional, vividas por uma população jovem, que só encontra propostas de emprego sem futuro, pouco compensadores em termos financeiros e que lhes provoca um sentimento de desclassificação social (Canastra, 2011).

É deste ponto de vista que faz sentido afirmar que, se protegemos eficazmente os jovens com deficiência garantindo-lhes benefícios sociais generosos que tendencialmente os isentem da participação no mercado de trabalho e, de modo mais genérico, nas dinâmicas de inclusão social estaremos a gerar condições propícias à sua exclusão social. Uma exclusão, não necessariamente pautada pela pobreza e pela privação de bens materiais, mas pelo afastamento da participação em esferas fundamentais da vida social como o trabalho, uma vez que na prática aquilo que é

subsidiado é também a inactividade destes indivíduos (Afonso, 1997). Para o autor em apreço, esses mecanismos de apoio social podem ser, na prática, estratégias que marginalizam estes jovens. Sobretudo porque, mesmo que legalmente os jovens estejam “protegidos” o lugar simbólico naturalizado destes indivíduos, com estas medidas, atribuídas fora do mercado do trabalho, traduzem-se no essencial, na expressão de um conjunto de benefícios públicos (gastos em segurança social) ou da solidariedade privada. Ainda nesta perspectiva, aceitar que a inscrição dos jovens na esfera do trabalho é uma condição necessária para evitar o seu envolvimento em processos que possam culminar numa exclusão social é o mesmo que admitir que se a sua integração profissional fosse uma realidade mais frequente, com certeza que permitiria que eles dessem uma valiosa contribuição para a economia nacional (Capucha, L. Cabrita, M., Salvado, A., Álvares, M., Paulino, A., Santos, S. & Mendes, R., 2004).

Independentemente das razões que explicam a maior dependência dos jovens ao Estado, o que acontece é que as questões relacionadas com a transição da escola para o emprego têm-se tido um conjunto de respostas ténues, das políticas públicas, e não têm sido verdadeiramente encaradas como uma mais-valia na formação dos jovens em situação de desvantagem (Azevedo, 1999).

Como consequência, da situação, antes exposta, quando falamos da transição para a vida adulta destes jovens falamos, *grosso modo*, de um campo de actividade social. De um campo em que se movimentam diferentes actores sociais, individuais e colectivos, e em que há regras de estruturação interna que se prendem com as condições materiais e políticas de actuação. Estas, por seu turno, são construídas a partir das dinâmicas internas, isto é, do sentido que os vários actores envolvidos atribuem a este complexo processo, e das relações estruturais que mantêm com outras esferas de produção social e que têm um peso significativo na sua moldagem.

Da literatura consultada, e em jeito de síntese, é possível enunciar que a transição para a vida adulta dos jovens se deve constituir e articular de forma eficaz e exequível, a partir de um movimento sistémico, em torno dos actores mais relevantes deste processo: (a) os profissionais; (b) o Estado e as suas políticas activas; (c) as várias agências sociais (escola, associações, família, empregadores, etc.); (e) e dos próprios jovens.

## 4.2 - A construção social da subjectividade

O aspecto mais importante, que ressalta das leituras realizadas para o quadro teórico e, que interessa reter é a substituição de uma definição de adulto constituída através da vivência social de acontecimentos biográficos por outra subjectivamente elaborada, num contexto de “incertezas” e em sociedades de “risco” (Canário, 2005). Seguindo a mesma linha de raciocínio, o que está em causa para os jovens com NEE, não é somente a obtenção de competências para exercer uma profissão, privilegiando-se, apenas, a sua relação com o mercado de trabalho, a partir da escola, mas um trabalho de contrução “intersubjectiva” do estatuto de adulto (Canastra, 2009).

Sob esta questão, afigura-se, então, relevante referir que ser adulto, não é tanto uma condição que se adquire depois de transpostos os patamares socialmente definidos que conduzem à vida adulta, mas antes o produto de um trabalho onde se entrecruzam as “lógicas institucionais” e as “lógicas subjectivas”, algo que é indispensável, para que a cada um possa tornar-se num sujeito autónomo e responsável. Trata-se de uma visão, como argumenta Tamarit (2006), em que a entrada na vida adulta deixa, progressivamente, de assentar na transmissão geracional de um estatuto e de uma identidade social pré-definidas, passando a depender, também, da definição que cada jovem com deficiência, constrói sobre si próprio, através das transacções *simbólico-sociais* em que se desenvolve e dos apoios que recebe ao longo da vida. Daí que, a representação que tinha como base um conceito estático, objectivo, disciplinador, estandardizado e linear (na maior parte das vezes promovida através de instituições como a escola, a família e o trabalho), já não se coaduna com a realidade das actuais trajectórias complexas, múltiplas e não estandardizadas dos jovens. Consequentemente é como se os jovens, além de qualquer categorização sobre o que é ser adulto, só consigam reivindicar para si o poder de se atribuir esse estatuto a partir da aquisição de um conjunto de competências sociocognitivas, baseadas em estratégias de aprendizagem, sendo adaptáveis aos múltiplos contextos e às situações que eles podem aferir. E lhes proporcione, depois de saírem da escola, condições favoráveis ao desenvolvimento ou à maturidade vocacional, pautadas pela resolução da indecisão, modificação de atitudes demasiado exclusivas, aquisição de novas competências, aceitação positiva da incerteza (Boutinet, 2000).

A construção social da subjectividade sobre o que é “*ser adulto*” substitui a definição de *passagem para a vida adulta* e de estabilidade, pela ideia de percurso e aprendizagem, para a auto-realização pessoal, profissional e afectiva – a ideia de aquisição de experiências e conhecimentos, da possibilidade de agir na indecisão, a



possibilidade de errar, dizer não e desistir, o aumento das capacidades de reflexão, compreensão e criatividade, a possibilidade de aumentar a autonomia pessoal desta população juvenil (Pais, 1992). Sob esta lógica e na perspectiva do mesmo autor (Pais, 2001), o ser-se adulto implica, viver numa dinâmica de escolhas, decisões e projectos – profissionais, familiares, de orientação, inserção, formação, entre outros –; contudo, tais decisões, escolhas e projectos realizam-se cada vez mais sem a protecção de um quadro estruturado de identificações, em que cada vez mais, as decisões dependem do indivíduo e da sua capacidade de se perspectivar numa atitude de experimentação. A sensação é, por vezes, a de se viver numa espécie de destabilização da vida adulta, em contradição com a lógica do adulto, que tem o problema de lidar com o imprevisto, o risco, a exclusão e a inexistência de quadros de referência (Boutinet, 2000).

A assunção destas perspectivas coloca-nos perante um dado relevante: o facto de estarmos perante jovens que, actualmente, prolongam os seus tempos escolares e vivem sob a protecção da família de origem, dependem dela financeiramente e usualmente os seus tempos e espaços estão separados das outras esferas da vida social, nomeadamente do mercado de trabalho. Isto quer dizer que as representações dos jovens sobre o que será a sua vida profissional e familiar partem especialmente da experiência escolar e da estrutura de oportunidades criadas ou projectadas nos contextos alargados de sociabilidade que a escola (e a família) ajuda(m) a desenvolver (Valles, Vilà, Pallissera, Cardona, Jiménez & Ruis, 2002).

Neste entendimento a perplexidade face às novas oportunidades do que é ser adulto surge, na maior parte das vezes, porque instituições como a escola e a família continuam a socializar os jovens segundo o modelo tradicional de transição para a vida adulta – o jovem é frequentemente socializado numa perspectiva de se tornar o “adulto” estável e seguro –, o que cada vez menos se enquadra na sociedade em que vivemos; isto significa que esta socialização promove expectativas que usualmente não correspondem à realidade (Giddens, 2000).

Boutinet (2000), que segue a mesma perspectiva de Giddens ao propor que as instituições socializadoras, como a escola e a família, se devem adaptar à nova condição social dos jovens, alerta para a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia “pós-moderna” em que se exploram todas as oportunidades e os caminhos possíveis, mesmos que contraditórios, para que os jovens estruturem e organizem novas competências, para que não se inibam a constrangimentos e representações pré-concebidas, responsabilizando-se pelas suas oportunidades e liberdade de escolha tendo sempre a possibilidade de desistir e voltar atrás, numa perspectiva de desenvolvimento e realização pessoal, caso se justifique.

Perante a nova direcção que toma a definição “de adulto” é possível, entretanto, compreender outro dado relevante nesta visão da construção social da vida adulta: a necessidade que a população juvenil tem e valoriza, dos tempos de sociabilidade com o grupo de amigos, os tempos livres e tempos de lazer, a educação, a vida íntima, muitas vezes, em detrimento da sua autonomia financeira (Hughes, 2001). Segundo a nova “ética de vida”, estas dimensões da vivência da população juvenil são encaradas como fonte de prazer, de bem-estar, de qualidade de vida, tão ou mais importantes, quanto as questões relacionadas com a empregabilidade (Pais, 1992). Os momentos de lazer, nesta perspectiva, já não são entendidos como um apêndice do ser adulto, mas como factor de satisfação subjectiva e de desenvolvimento pessoal.

Por conseguinte, os jovens com necessidades especiais não estão alheios nem são uma realidade à parte dos outros jovens; eles, como os outros jovens, alcançam essa maturidade social se lhes facultarem, também, condições e oportunidades para fazerem amigos, adoptarem os seus próprios estilos de vida, terem controlo na construção das suas próprias biografias (Tamarit, 2006). Isto quer dizer que, para estes jovens, quando se adquire o estatuto de adulto, a autonomia económica é complementada pela aquisição de uma autonomia social que passa pela aquisição de direitos e deveres cívicos (Canastra, 2009). Assim, não é de estranhar que os jovens com NEE, tais como os outros jovens, concebam a transição para a vida adulta não apenas como um processo de conquista da autonomia material, mas como o processo da sua capacitação psicossocial (Wehmeyer, 2009). Daí que uma das expressões deste processo - para os especialistas da autodeterminação (Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998) – é a ênfase colocada no controlo individual da própria vida e na responsabilidade dos profissionais da área social, que com eles trabalham, tendo em vista o seu sucesso e bem-estar subjectivo,

Da conjugação do contributo dos autores mencionados (Tamarit, 2006) por um lado, e Lahire (2001), por outro, parece, pois, ser de entender que esta capacidade de acção está revestida de um sentimento de competência (pessoal), mas que implica por parte de cada um destes indivíduos, enquanto membros de determinada comunidade, também um sentimento de pertença às outras pessoas (amigos, professores, família, etc.), privilegiando-se neste paradigma, uma relação inscrita numa rede de parcerias a partir do reconhecimento de cada pessoa (sentimento de reconhecimento pessoal) para que possam exercer a sua capacidade de acção.

Importa, então, segundo Van Loon (2006), perceber que se não se oferecerem oportunidades e condições aos jovens com NEE para que aprendam a fazer escolhas e a tomar decisões no dia-a-dia, dificilmente se tornarão autónomos. Em situação de

constrangimento e indefinição, estes jovens, mais do que qualquer outros, manifestam dificuldades acrescidas na aprendizagem e tendem a restringir a sua participação e exploração das várias situações do quotidiano, podendo acabar por sofrer consequências negativas de cariz motivacional, cognitivo e emocional (Wehmeyer & Bolding, 2001).

Desenha-se, desta forma, um processo gradual de inovação, na conceptualização da construção “intersubjectiva” do estatuto de adulto. Ou seja, esta mudança qualitativa procura realçar o papel que esta população juvenil com NEE tem no processo da construção da sua identidade social (White & Winter, 2004). Por conseguinte, a existência desta visão implica, no caso dos jovens com NEE, compreender as suas histórias de vida e enquadrá-las numa análise das condições da sua emergência, procurando alcançar a minimização da sua dependência física e psicológica, percorrendo áreas tão diversas como os questionamentos intra-individuais e as mutações inter-organizacionais, sendo estas algumas das tarefas que se julga importante desenvolver.

O *Center on Secondary Education and Transition* (2004) consubstancia, pois, a ideia de que, efectivamente, numa sociedade que se pretende inclusiva, esta dimensão de independência económica é uma prioridade para que se verifique uma inserção real e satisfatória dos jovens no mundo adulto, mas tem igualmente de haver avanços relativamente a outras concepções para que os jovens futuramente possam ser cidadãos de pleno direito.

Uma outra dimensão relevante no processo de construção social da subjectividade do que é “ser adulto” é a dimensão do espaço social de enraizamento das acções e das inter-relações sociais na construção do estatuto de adulto. Daí a importância do enfoque ecológico, que assenta numa perspectiva interaccionista e sistémica (López, 2005) e que procura realçar o papel da comunidade, como promotora de condições que realcem o papel dos recursos endógenos a partir da interacção com contextos naturais de aprendizagem.

Com efeito, o processo de transição para a vida adulta ao estar “marcado” pela incerteza estatutária dos jovens é porque decorre do prolongamento dos processos de socialização escolar e profissional carecendo, por isso mesmo, pela obrigação da comunidade educativa criar condições sócio-organizacionais para que cada um destes jovens se projectem no futuro e possam construir a sua identidade social e profissional, e encontrar a sua posição social (através de apoios que terão ao longo da vida). Assim, é impossível explicar o desenvolvimento pessoal, social profissional, sem ter em conta a realidade em que esse desenvolvimento se processa, o ambiente e os contextos de vida,

bem como a pessoa a quem diz respeito (Martínez-Ódria, 2007). Sob esta lógica, o desenvolvimento pessoal, social e profissional é sempre contextual, refere-se à evolução da concepção que cada indivíduo (neste caso em apreço, referimo-nos os alunos com NEE) tem do seu ambiente e às relações que mantém com ele, assim como à capacidade de alterar algumas das condições do mesmo (Paredes, 2003). Assim - e com base nos resultados dos investigadores, antes referenciados - pode-se, portanto, inferir que, além da contextualização do sujeito, é tida, também, em consideração a sua singularidade, pelo que, dentro desta perspectiva ecológica, a acção educativa tem por referência dois pólos: as experiências sociais em que cada indivíduo se desenvolve e a especificidade dos serviços prestados. Por isso, os problemas relacionados com a preparação para o desenvolvimento social e laboral destes jovens não se centra no sujeito, mas resulta da sua relação com o meio ambiente, que pode potenciar as opções para as pessoas com necessidades educativas especiais.

De um modo geral, tal como argumentam Brown, Mueller, Kluth, Suomi, Houghton, e Jorgensen (2000), parece ser essencial proporcionar condições e oportunidades crescentes aos jovens, proporcionando experiências reais, em contextos normalizados, afim de que eles desenvolvam uma responsabilidade genuína. Não sendo a experiência por si só garantia de ajuda no desenvolvimento da identidade e da maturidade social, mas um dos seus elementos configurados (Lopes et al., 1999). Ela deve ser orientada e os jovens ajudados a reflectir sobre essa experiência. Daí que, para estes jovens, a instituição escola deve oferecer soluções para o futuro (que, dada a sua especificidade, necessitam de soluções urgentes), delineando alguns dos apoios de transição para a vida pós-escolar, assim como o dispositivo de acompanhamento educativo e laboral (PIT) (Afonso, 2005).

Como consequência do exposto, parece resultar - de resto, na mesma linha de raciocínio, já abordado noutros locais do quadro teórico - que a conjugação de todos estes factores é a condição necessária para que estes jovens possam permanecer na escola, uma vez que descortinam aí a possível solução para as suas dificuldades, ao mesmo tempo que se apercebem, na preocupação evidenciada pela escola pública, do reconhecimento dos seus direitos de participação nos processos económicos, sociais e educativos inspirados pelo princípio de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Neste sentido, importa conceptualizar e contextualizar processos de transição para a vida adulta (dos alunos com NEE) em torno da promoção do seu desenvolvimento pessoal e social, proporcionando condições de exercício dos direitos subjectivos, apostando na planificação de aprendizagens significativas a partir da convocação dos

próprios contextos naturais (família, a vizinhança, a escola, os empregos, os clubes ou outras associações de carácter local).

Decorre, portanto, da análise destes contributos que é fundamental desenvolver serviços sócio-comunitários e apoios sociopedagógicos que permitam aos jovens ser efectivamente co-autores das suas vidas sem deixarem de ter as mesmas oportunidades de cidadania que os seus pares (nomeadamente no que toca às oportunidades de prosseguimento de estudos, de qualificação profissional, de investimento no lazer, etc.) (Schalock & Verdugo, 2003; Tamarit, 2006; Wehmeyer, 2009; Wehmeyer & Bolding, 2001).

## **CAPÍTULO 5 - A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR: CONTINUIDADES *VERSUS* RUPTURAS**

### **5.1 – Uma abordagem plural**

Quando se analisa a literatura científica que se debruça sobre esta expressão “passagem do sistema educação/formação (quer do Básico, Secundário e outros) para o sistema de emprego” ou para o mercado de trabalho verifica-se que existe uma diversidade de termos utilizados para denominar este fenómeno social: *inserção profissional*, *transição da escola para a vida activa*, *transição da escola para o emprego*, *transição da escola para a vida adulta* surgem, na bibliografia consultada, como designações que do ponto de vista semântico, se equivalem embora, a frequência com que são utilizadas seja, claramente diferenciada, privilegiando os contextos sociais e científicos em que estas várias designações são produzidas.

Dada a complexidade desta temática, optou-se pela escolha da expressão que melhor se adequa ao quadro teórico e que corresponde à designação “transição para a vida sociolaboral”. Todas as expressões anteriormente enunciadas têm em comum, no caso dos alunos com NEE, o mesmo termo: entrada. Entre os múltiplos significados da palavra entrada, é preciso reter aquele que melhor se ajusta à utilização da expressão que se considera mais adequado analisar.

A expressão “transição sociolaboral” aponta para necessidade de se promoverem condições, apoios e serviços para que os alunos com NEE realizem uma efectiva transição, uma vez que a sua inserção profissional é uma das transições que têm de fazer até chegarem à vida adulta. Assim sendo, torna-se indispensável que ao longo do percurso escolar destes alunos se vão promovendo “transições” para contextos inclusivos e de inserção social, aumentando assim a possibilidade de estas pessoas terem oportunidades, em termos de acesso e sucesso educacional e/ou formativo adequado a cada contexto (Jenaro, 1998).

Com efeito, o conceito de transição é a expressão que designa a passagem do sistema educativo para o sistema de emprego, o que implica uma análise cuidada das condições, perante a inserção no mercado de trabalho, com que estes jovens são confrontados, durante e depois de darem por terminada a sua educação/formação (Capucha, 2008). E ainda, como está a decorrer o seu processo de socialização profissional e social num contexto socioeconómico marcado pela deterioração das condições de acesso ao emprego por parte dos jovens. Assim, o conceito de transição

(Costa, 2004) surge quando se agudizam as dificuldades com que um número crescente de jovens com NEE se confronta no término da sua formação, pretendendo ingressar no mercado de trabalho, dificuldades que contribuem para que a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho deixe de ser um acontecimento biográfico instantâneo, passando a um processo longo e complexo.

O mesmo conceito surge em vários documentos internacionais, encontrando-se o traço mais marcante da importância e evolução registada deste conceito nos dispositivos legais como a *Declaração dos Direitos do Homem* (1948), a Resolução 48/96, “normas sobre a igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, adoptada na Assembleia Geral da ONU e o Modelo Social Europeu consagrado no Livro Branco da Política Social Europeia, que vêm confirmar um conjunto de princípios basilares, visando garantir às pessoas com deficiência um lugar no mercado de trabalho pela via da empregabilidade.

A confluência destes dois interesses – um de natureza política, outro de carácter científico e social – está na origem da realização de vários estudos e projectos que deram grande impulso ao conceito de transição. Dos vários projectos destacamos um realizado entre 1983 e 1988, em que a OCDE esteve envolvida com o seguinte título: *Educação dos jovens deficientes e sua transição para a vida activa*. O mesmo projecto contou com a participação de Portugal sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação.

O contexto institucional da sua produção e os objectivos eminentemente sociais, tal como realça Costa et al. (2004) contribuíram de forma significativa, para uma tomada de consciência por parte dos profissionais do social no sentido de se delinearem um conjunto de iniciativas com o objectivo de promover a participação social através do trabalho das pessoas com deficiência.

O enquadramento político da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 34) é outro referencial importante na inclusão social e laboral dos jovens com deficiência, estabelece que eles devem ser ajudados para fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta. Ou seja:

“(...) os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados a fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta” e que “o currículo (...) deve incluir programas específicos de transição (...) que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades” (UNESCO, 1994: 34).

A própria Declaração de Salamanca (1994) argumenta não só a abrangência do processo de transição, mas sublinha a missão (papel) que cabe à escola na preparação

sociolaboral dos alunos com NEE. Pois a importância que este organismo internacional atribuí ao trabalho, decorre da sua função integradora nas dimensões: económica social e cívica de todos os indivíduos sem excepção.

Como Soriano (2006, p. 7) tão bem sintetiza, o conceito de transição aparece, devidamente, definido nos seguintes documentos internacionais: “o HÉLIOS II (1996b); (...) o International Labour Office (ILO, 1998); (...) a OCDE (2000) (...); a Labour Force Survey (EC, 2000) (...) e a European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2002).”

O programa HÉLIOS II (1996b) sugere que a transição da escola para o emprego pode ser considerada um longo processo de construção identitária. Assim, este processo está ancorado na capacitação cognitiva, social e profissional, passando pela implicação dos vários agentes sociais (escola, família, entidades empregadoras, entre outras), com o objectivo da formação do cidadão.

O Internacional *Labour Office* (1998) define a (TVA) como um fenómeno socialmente estruturado, resultante dos modos de regulação do mercado de trabalho, das estratégias de gestão e de recrutamento das empresas e dos dispositivos de educação-formação-emprego, sendo estes fulcrais para a inclusão na sociedade das pessoas com deficiência. Socialmente estruturado, porque nele intervêm vários actores como o Estado, as empresas e as redes sociais, a escola, a família e ainda, porque corresponde à autonomização e implica mudanças progressivas de estatuto e de papéis (estudante, formando, estagiário, empregado); longo, porque corresponde a um período cada vez mais dilatado no tempo; diversificado, porque contempla formas e ritmos muito variados, o que leva a duvidar do carácter unitário da transição e a propor que nela se fale no plural.

A OCDE (2000) citada por Soriano (2006) sugere que a transição para a vida “activa” é, apenas uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre os vários trabalhos a que estes jovens acederão. A formação ao longo da vida implica, que os jovens experienciem períodos intercalares de aprendizagem e de trabalho. De algum modo, e na mesma linha de argumentação, o *Labour Force Survey* (2000) sugere que o percurso social laboral dos jovens já não pode ser visto como algo adquirido para toda a vida, mas configura-se pessoal e socialmente numa óptica de mudança permanente.

Tendo por base estes princípios é proposta uma definição mais abrangente para a transição, ao apontar que ela se refere a uma troca de papéis, do comportamento do



aluno ao assumir de papéis de adulto na comunidade. Estes papéis incluem o emprego, a participação na educação pós-secundária, a participação na comunidade e o desenvolvimento de experiências pessoais e sociais adequadas (Wehman, 2006).

Em relação ao trabalho desenvolvido pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (2002), o processo de transição aparece como início, começo, princípio; por via da construção de um projecto social e laboral de formação; por via da transferência da gestão da inserção laboral para a responsabilidade da escola; em que o jovem tem de adquirir, através da educação/formação, um mínimo de experiência que lhe permita transformar em qualificação os conhecimentos adquiridos na formação, resultando na aquisição de comportamentos profissionais e sociais adaptáveis às condições do mercado de trabalho e à vida em sociedade. Ainda, e de acordo com este documento, as condições sócio-organizacionais são imprescindíveis e implicam uma contínua participação do aluno e o envolvimento das famílias; incluem a coordenação dos vários agentes sociais (escola, família, comunidade local, sector empregador, serviços de apoio a adultos). Por isso é um processo institucionalizado que, por via das múltiplas medidas de política educativa, de emprego e regulação, se destinam a organizar o período de inserção pessoal, social e laboral e, por isso mesmo, é um mecanismo importante de regulação da sociedade.

Numa perspectiva abrangente, a transição é vista mais como um processo que um serviço ou uma mudança de estatuto ou papel, deixando de ter como objectivo, quase único, o emprego, para potenciar todos os factores que permitem uma vida mais autónoma e independente, a partir do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, proporcionando um maior controlo do indivíduo relativamente à sua própria vida (Tamarit, 2001).

No entendimento de Soriano (2002 p. 10) é possível inferir que o conceito de transição remete sempre para três ideias básicas com os seguintes elementos comuns:

- 1) Processo – no sentido de trabalho prévio requerido e do tempo necessário para a transição;
- 2) Transfer – na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;
- 3) Mudança – em termos da situação pessoal e profissional.”

A partir da análise dos factores para uma transição laboral e social de sucesso, Soriano (2006) levou a cabo um estudo, com a participação de profissionais de 16 países, da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (em que Portugal também se envolveu). Desse estudo destacam-se os aspectos-chave relacionados com o conceito de Transição:

- “A Transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e pela implementação de legislação e por medidas políticas;
- A Transição deve garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais;
- O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual;
- A transição necessita da implementação de um plano educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
- A Transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
- A Transição requer uma estreita colaboração entre as escolas e o mercado de trabalho, para que o aluno experiencie as efectivas condições de trabalho;
- A Transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto” (Soriano, 2006, p. 12).

Com efeito, como acabamos de ver, o conceito de transição é uma noção profundamente cimentada nas políticas sociais e de regulação do emprego, reconhecendo os especialistas que discutem esta temática que este fenómeno social, o trabalho e o emprego asseguram oportunidades fundamentais para a autonomia pessoal e uma efectiva transição da escola para a vida adulta destes jovens (Soriano, 2002, 2006).

Martínez (1999) considera que a transição é, efectivamente, uma noção polissémica, social e temporalmente situada e um fenómeno socialmente relevante, em que surgem dificuldades associadas ao processo de inclusão social e laboral da população juvenil com NEE.

A fim de serem, ainda, asseguradas as melhores condições para o sucesso educacional dos alunos, configura-se imprescindível a identificação dos principais problemas e dificuldades deste processo (Soriano, 2006):

- Acesso à educação e à formação: em teoria, os alunos com NEE beneficiam das mesmas escolhas educativas que os seus colegas mas, na prática, apenas lhe são oferecidos programas orientados para o bem-estar ou para o trabalho não remunerado (OCDE, 1997); eles não estão, necessariamente, interessados nas escolhas que lhe são propostas e os programas educativos e de formação nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Isto coloca-os numa situação de desvantagem face ao mercado de trabalho (ILO, 1998); tornar os programas educacionais mais relevantes e adaptados aos alunos poderá ser uma solução para vários problemas incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição (EADSNE, 1999);

- Preparação vocacional: a preparação vocacional, muitas vezes, não está relacionada com as reais práticas de emprego; frequentemente tem lugar em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões complexas;
- Taxas de desemprego: no âmbito das pessoas com dificuldades esta taxa é duas ou três vezes superior à verificada entre as pessoas das ditas “normais” (sem dificuldades diagnosticadas – ILO, 1998);
- Expectativas e atitudes: todos os documentos estão de acordo sobre esta questão – professores, pais, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com dificuldades; a cooperação é muito importante para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos em todos os sectores da educação (Agência Europeia, 1999), incluindo o período da transição para o trabalho (ou pós-escolar).

São, portanto, estes os fundamentos - e eventualmente outros de cariz similar - que levam a concluir que, apesar de se terem produzido uma multiplicidade de reflexões sobre a temática da transição da população juvenil com NEE, esta continua a ser, ainda hoje, uma noção incerta à procura de uma definição conceptual estabilizada. Ao mesmo tempo, que continua a carecer de mudanças nas políticas educativas e de estratégias de escolarização dos jovens; mudanças nos modos de funcionamento do mercado de trabalho, nas políticas de gestão dos recursos humanos e, ainda, na prestação de serviços de apoio e aconselhamento às pessoas com deficiência.

## **5.2 - As tensões subjacentes à transição para a vida pós-escolar**

A inserção profissional dos jovens, em geral, e dos jovens com NEE, em particular, é uma das principais preocupações dos poderes públicos, estando na origem da proliferação de um conjunto diversificado de medidas no âmbito das políticas de emprego, de educação/formação e da juventude (Capucha et al., 2004). A eleição da transição da escola para o emprego é um dos principais problemas, se não o principal, com que se debatem os jovens, nomeadamente os jovens com NEE, apesar das reflexões realizadas pelos cientistas sociais.

Numa outra óptica de análise, Azevedo (2005) considera que estamos a assistir à emergência de um novo fenómeno identitário na população juvenil, que afecta particularmente os alunos com NEE. Assim, como refere o mesmo autor (Correia, 1999) estamos perante um novo estilo de vida caracterizado por uma elevada indefinição estatutária, para muitos destes jovens, pautada por uma posição duradouramente instável no mercado de trabalho, porque subordinados aos imperativos da

competitividade do mercado de trabalho e à (aparente) ineficácia dos instrumentos de regulação da preparação e inserção profissional, acabam por estar à mercê de uma conjuntura que assenta na crescente precariedade dos vínculos de trabalho. Isso equivale a dizer que os jovens ficam sem saber, quando e como poderão alcançar a tão desejada independência económica e residencial.

À luz deste quadro interpretativo, a transição pode ser considerada um fenómeno social, que acompanha o movimento de precariedade e de transformação das trajectórias de mobilidade (Dubar, 2000), mantendo-se como uma expressão de uso frequente, mesmo quando o desemprego juvenil dispara e a passagem da escola para o mundo do trabalho se prolonga e se complexifica. Consequentemente, o processo de transição tem-se jogado num contexto que aponta um dado novo, cada vez mais recorrente, o lugar que ocupa o trabalho precário na vida dos jovens e a grande rotatividade que caracteriza a mão-de-obra juvenil, afectando muito particularmente, os trabalhadores desqualificados (Azevedo, 1998). Por isso, aqueles autores salientam que este fenómeno social está de facto a delinear uma nova identidade social, como Canário (2003) tão bem o demonstrou.

Trata-se, sem dúvida, de um problema para esta população juvenil que se encontra particularmente vulnerável face à conjuntura económica, porque durante muito tempo, não receberam as qualificações requeridas para o trabalho, acabando inevitavelmente por engrossar, de forma abrupta as fileiras de desempregados (OIT: 2004). É, portanto, neste quadro algo complexo que devemos ter em conta a dificuldade de os jovens acederem a um emprego a “sério”, agravando-se, ainda mais, quando se trata de jovens que apresentam alguma deficiência. Desta maneira, o problema agudiza-se, ainda mais, quando aos sistemas educativos nacionais é requerida a solução das inquietações sociais que permanecem sem resposta, funcionando como uma espécie de “tampão” contra o desemprego juvenil (Kemmis & Sugget, 2007). Claro, que ao estar ao serviço das políticas de regulação profissional, a escola acabou numa *sala de espera*, como afirma Robert (1995), ou num *parque de estacionamento*, como lhe chama Pais (2001), a que convergem todo o tipo de alunos, nomeadamente alunos que pouco aprendem, que estão desmotivados e para quem a escola nada representa em termos de investimento pessoal e social.

Refira-se, entretanto - e mais uma vez – que o facto de o sistema educativo português assentar numa escolarização fortemente académica e com pouca relação com a inserção profissional tem agravado mais esta transição para a vida activa dos jovens. A existência de algumas vias alternativas ao nível do ensino secundário (ensino técnico-profissional e tecnológico), apelidadas pelos especialistas de “segundas oportunidades”

que estão mais voltadas para esta problemática, têm assumido características de menor valia social para os jovens que procuram adquirir maiores níveis de educação/formação (Azevedo, 1999).

Com efeito, parece que efectivamente se está perante um fenómeno social incontornável: a organização da educação/formação já não garante a entrada na vida activa para os jovens ou a reinserção daqueles que foram desinseridos, já não estabelece ou assegura uma passagem mais ou menos longa de uma situação de formação para um emprego estável, mas tende a instituir, a naturalizar a “instabilidade” e a “flexibilidade” das formas atípicas de emprego da chamada “nova economia” (Rifkin, 1997). Sob esta lógica, o que acontece, actualmente, na transição “escola-emprego” para todos os jovens é um cenário completamente diferente do encontrado pelos seus pais. Ter trabalho na mesma empresa durante a vida inteira é, hoje em dia, uma situação rara. Do mesmo modo que, os requisitos pedidos pelos empregadores, o tipo de percurso profissional e as características do trabalho se alteraram substancialmente (Pais, 2001). Tal situação irá implicar o aparecimento de um movimento generalizado de desregulação das relações contratuais, após a formação escolar, de um número crescente dos jovens, assumindo-se, cada vez mais, estes sistemas como uma ponte (passagem), que conduz à precariedade ou ao desemprego, em muitos casos. Assumido estes contornos, o que acontece, é que têm sido contraditórios os efeitos produzidos pelas modalidades de formação para o emprego que anunciam a possibilidade de a formação se articular com a inserção no mercado de trabalho (Canastra, 2009).

Ainda, sobre esta questão o testemunho de Canário e Alves (2004) é extremamente claro e expressivo, como se pode constatar, quando, por exemplo, os mesmos autores afirmam que esta incerteza é o resultado da dissociação, outrora percebida como harmoniosa baseada no modelo de adequação, entre os sistemas de formação (espaço escolar) e o mercado de trabalho (espaço profissional). Sob esta lógica, Canário (2003) realça o facto de estarmos perante um novo fenómeno social, baseado no facto de termos passado de um modelo de adaptação funcional, segundo o qual seria possível transferir quase automaticamente para o emprego as aquisições realizadas durante a formação - no local de trabalho, proceder-se-ia à “aplicação” dessas aquisições, de forma independente das condições sociais em que o trabalho é exercido - para uma relação de incerteza que é pautada por um fenómeno muito complexo que assume vários contornos, entre os quais, realçamos a mobilidade profissional.

É deste ponto de vista, que já não faz sentido pensar no percurso profissional como algo previsível e estável, determinado por uma etapa inicial de formação e que culminará, com o ingresso profissional, no âmbito da formação básica. Pelo contrário,

como argumentam Jacinto (2006) e Martínez (2006), ao longo de um ciclo que abrange todo o período de vida profissional activa, as pessoas mudam as suas qualificações, constroem no contexto de trabalho uma combinação de competências muito diversas, mudam de ambiente de trabalho, realizam processos de reconversão e alternam, por vezes radicalmente, as suas funções de natureza profissional, acabando por fazer coisas que pouco ou nada têm a ver com a formação inicial que receberam.

A educação e a formação, como tão bem demonstra Azevedo (1999, p. 18), “já não são pontos fixos e únicos, trampolins de projecção individual e de sustentação de toda a vida socioprofissional”. Ou seja, neste âmbito, estamos perante uma concepção de integração parcial no mercado de trabalho, que estilhaça as transições lineares e que, durante muitas décadas, foram a chave de leitura para uma reprodução (continuidade) “social” entre o espaço (formação) escolar e o espaço (mundo) do trabalho (Bourdieu, 1984). Por isso, à coincidência dos discursos políticos e gestionários através do lançamento de programas de educação, criação e manutenção de emprego, contrapõe-se uma não coincidência profunda ao nível das práticas, revelando que não há empregos disponíveis para todos os jovens (Vega Fuente 2003). Aos jovens não resta outro remédio senão aguardar na escola, como refere Pais (2001), por melhores oportunidades para acederem aos empregos disponíveis, evitando o estigma de percursos profissionais marcados por situações de emprego prolongado. Assim, é deste ponto de vista que faz sentido afirmar a escola como o lugar onde os jovens aprendem o essencial para fazer face aos múltiplos desafios que enfrentarão nos empregos a que acederão no futuro. É que actualmente, estes mesmos empregos assentam numa dinâmica de mudança permanente dos sistemas tecnológicos e organizacionais das empresas que, por sua vez, deixaram de estar sujeitos a categorias especializadas e estreitas (Canário 2003).

Em resumo pode-se, então, considerar que os processos de educação/formação adquiram uma outra inteligibilidade, quando interpretados à luz da sua utilidade social. Importa, por isso mesmo, que esta modalidade de formação que se reconfigura através dos PIT, ao ser operacionalizada na escola se assuma como uma prática socializadora e formadora em literacias cívicas, muito importante para a vida destes jovens, mas tendo em conta o actual contexto social e económico que estamos a vivenciar. Admite-se, desta forma, que a escola, com o apoio dos pais e de outros profissionais, pode e deve ter uma função clara em vários domínios, relacionados com a vida dos jovens, estabelecendo uma articulação com outras fontes de saber e de desenvolvimento de competências. Trata-se, de induzir um retorno aos saberes experienciais, visando a sua transformação em saber formalizado, em que a presença

dos vários actores sociais (professores, empregadores, colegas de trabalho) se converta em mediação social, essencial para fazer evoluir o saber da experiência, transformando-a em aprendizagens funcionais, em simultâneo com a intervenção da comunidade (Capucha et al., 2004).

Como se pode comprovar através do recurso a variadíssimos autores, apesar de esta componente ser muito importante, ela é apenas uma parte do que se considera ser o processo de transição para a vida pós-escolar dos jovens com NEE. As questões que se colocam à saída do percurso escolar sobre quem é responsável, de alguma forma, pelo seu acompanhamento, quer se trate dos pais, professores ou outros trabalhadores do social, não se esgotam, por conseguinte, na promoção de uma inserção profissional. Com esta mudança de perspectiva, sobre os processos de transição para a vida pós-escolar será, talvez, de esperar que se passe a ter em conta uma visão mais integrada que comporte outras dimensões da vida dos jovens.

### **5.3 - A transição pós-escolar e suas funções**

De facto é no âmbito da multidimensionalidade deste conceito, que podemos considerar que a transição é um processo de socialização e de construção identitária.

A transição pós-escolar assume, segundo Jurado (1999) e Verdugo e Jenaro (2005), três funções essenciais: uma de natureza profissional, outra de natureza escolar e outra, ainda, de matriz social.

A função profissional destina-se a facilitar o acesso a situações de trabalho durante e após a escolaridade dos alunos. Com efeito, Jordán (2002) e Mank (2003) consideram que as experiências de socialização pré-profissional nos contextos laborais são uma condição fundamental para desenvolver verdadeiras competências de preparação da sua autonomia funcional. Sob esta, os autores Brown, Suomi, Houghton e Jorgensen (2000), consideram que as pessoas são os principais recursos formativos no interior da organização. Assim, o que está em causa neste complexo processo, não é, apenas, o somatório das experiências e das competências individuais que se irão desenvolver, mas o modo como se cruzam com o que ficou delineado nos seus dispositivos de formação, com o nome de planos individuais de transição (PIT) e o sentido que os vários interlocutores implicados neste processo atribuem a estes saberes em acção.

A função escolar, de acordo com Jurado (1999), tem por objectivo através da educação proporcionar conhecimentos, aprendizagens minimamente satisfatórias para os munir de uma certificação profissional, negociável no mercado de trabalho. O mesmo

autor refere que este tipo de formação se alicerça nas experiências e nas vivências dos indivíduos e colectivos (actores sociais que com eles trabalham) sendo que esta estratégia formativa, a partir de situações informais, se pode transformar em aprendizagem.

É, pois, fundamental que a “transição para a vida pós-escolar” implique quer aspectos relacionados com a vida quotidiana, quer aqueles que estão intimamente relacionados com a dimensão laboral. Trata-se de conjugar aprendizagem por via material (aprender a fazer) e aprendizagem por via simbólica (aprender a saber), formalizando o informal e construindo significado desta interacção entre espaço escolar e espaço laboral (Otero & Arroyo, 2001). Neste mesmo entendimento, Capucha (2008) realça o facto de ser da responsabilidade das escolas a função de responderem, dentro da experiência da escola, às necessidades pós-escolares especialmente as relacionadas com o emprego, tendo em conta os atributos requeridos pelo mercado de trabalho que requer, cada vez mais, requisitos de qualificação profissional. Sob esta lógica, a altura apropriada, (Wehman, & Kregel, 2004), para os alunos passarem pelo processo de aprendizagem e de formação de forma abrangente e com duração flexível, é durante o período em que estão a frequentar a escola. Este tipo de actividades pré-vocacionais ou de contacto com situações reais de trabalho poderão ajudá-los a ter sucesso no seu processo de inclusão.

A função social tem por objectivo ajudá-los a construir projectos profissionais e a estruturar identidades sociais. A educação, segundo Jurado (1999), é considerada como uma prática social e socializadora. Isto quer dizer que é necessário promover um dispositivo de acompanhamento que faculte, progressivamente a autonomia destes alunos através da realização de aprendizagens de cariz funcional e socializador, proporcionando-lhes condições para que vivam uma vida tão plena e autónoma quanto possível em todos os contextos onde a sua vida se desenrolará. Ou seja, para que a intervenção socioeducativa seja eficaz e bem-sucedida terá de privilegiar uma abordagem que assente em competências da vida diária ou através da dinamização de currículos funcionais (Costa, 1998). Esta mudança de abordagem, para a mesma autora assenta na ideia da importância social da formação académica. Aliás, como a maioria dos autores proclama, esta possibilidade de agir com um determinado sentido sobre situações reais é uma das componentes fundamentais da formação experiencial (em contexto), porque reforça o contacto directo, a relação sujeito-objecto e favorece um ambiente de reflexividade (compreensão) e de apropriação da experiência. Trata-se de valorizar a experiência, mas transformando-a em saber formalizado, onde a presença dos pares se converte em mediação social, essencial para fazer evoluir o saber da



experiência laboral e permitindo também a integração dos jovens na sociedade (Romero, 1999).

Todo o processo de transição para a vida pós-escolar implica a necessidade de uma planificação detalhada, isto é, de um Plano Individual de Transição (PIT) (Verdugo & Jenaro, 2005). Este instrumento ou dispositivo de formação precisa de combinar algumas vertentes académicas com actividades da vida diária, para promover, desde cedo, competências de orientação vocacional e de desenvolvimento profissional, de comunicação, de auto-regulação de comportamentos, para que os alunos sejam bem-sucedidos numa profissão, assim como noutros aspectos da sua vida social.

## **CAPÍTULO 6 – O DESEMPREGO: PROBLEMAS E EVENTUAIS SOLUÇÕES**

### **6.1 - O direito ao trabalho**

O uso do termo inserção sociolaboral não pode deixar de ser analisado à luz de de uma outra problemática, aquela que se encontra organizada em torno da importância que é atribuída ao trabalho assalariado, tornado hegemónico, a partir da difusão da sociedade salarial e da obtenção do estatuto social que se adquire à partir do trabalho. De resto o próprio autor (Silva, 2007) tem desta perspectiva uma noção muito crítica, pois considera que o trabalho não pode ser visto numa óptica estritamente económica, mas incorpora-lhe uma dimensão sociológica e humanista. A confirmação de tal, encontra-se na conceptualização clara de uma evidência empírica: a ideia que a sociedade salarial, não pode ser vista como a que é, apenas, uma sociedade onde a maioria da população activa é assalariada, mas sobretudo, como uma sociedade em que a imensa maioria da população acede à cidadania social a partir do estatuto que cada indivíduo adquire através do trabalho (Dubar, 2003). Como se explicou atrás, a centralidade que é conferida ao trabalho advém do facto de este estar associado a garantias e direitos individuais e que, por conseguinte, permite auxiliar o projecto da construção de uma carreira profissional, perspectivar o futuro, transformando-se num elemento de coesão social ou de luta contra a exclusão social e numa condição que assegura a integração social e cívica dos indivíduos (Canário, 2003). Assim, não é de estranhar que o trabalho seja considerado a fonte da dignidade e do estatuto social (Silva, 2007). Sob esta lógica, o trabalho, como refere Dubar (2003), está no centro do processo de construção da forma identitária, porque é pelo trabalho que se assegura a estabilidade financeira e económica, o estabelecimento de relações sociais, uma organização do tempo e do espaço e uma identidade. A importância que lhe é conferida decorre, por isso, da sua função integradora. Ele permite a integração económica e a participação na esfera do consumo; permite a integração social e cívica pelas relações sociais que potencia, pelo estatuto que confere e pelo acesso que assegura aos direitos e garantias sociais; permite, por último, a integração simbólica ao ser um *locus* privilegiado de construção das identidades sociais e profissionais (Canário, 2003). Por tal razão - acrescentam os mesmos investigadores (Dubar, 2003; Canário, 2003; Rifkin, 1997; Silva, 2007) - é através do emprego que os indivíduos participam na colectividade,

utilizam o espaço público, estabelecem e mantêm a maior parte das relações sociais, mas é através dele que o bem-estar é garantido, que o acesso aos benefícios sociais é assegurado e que o futuro se torna possível e exequível. Esta questão afigura-se significativa, não como um dado de conotação crítica ao significado que é atribuído ao trabalho, mas sim como um factor que devidamente equacionado e problematizado, poderá, em resultado de tal, contribuir para os jovens com perfil de NEE, como todos os outros jovens, possam obter um emprego estável, bem como desenvolver a sua capacidade de trabalho para obterem um rendimento, estabelecendo uma relação entre expectativas e posição adquirida e, ainda, produzindo laços com os seus colegas, no local de trabalho (Pallissera, 1996).

No aprofundamento da sua perspectiva, os autores (Rifkin, 1997; Silva, 2007) evidenciam, ainda, que efectivamente o trabalho assalariado contribui para a superação das relações sociais arbitrárias, colocando, também, a tónica no seu contributo para a hierarquização e separação dos tempos sociais e para a uniformização dos modos de vida. Perante a constatação daquele quadro teórico sobre a importância que tem o trabalho como espaço e tempo simbólico na construção das literacies cívicas da população em geral, aqueles autores consideram que o mesmo necessita de voltar a ser equacionado, contribuindo dessa forma, para que sejam evitados de fenómenos de injustiça social. Porém, estes esforços para revitalizar o sentido social e humanizado que possui o trabalho para todos os indivíduos, revelaram-se infrutíferos dado que ao assistirmos à ruptura do compromisso político (Canário, 2003), que permitiu articular a democracia e o capitalismo, sob a forma do Estado-Providência que faliu, acabamos por ver a Europa passar de uma situação de pleno emprego para uma situação de crise no trabalho (induzida por uma desregulamentação do mercado de trabalho), que se foi traduzindo por uma situação em que o trabalho perdeu a sua centralidade como fonte de valorização social. Esta crise do trabalho corresponde, como refere Rifkin (1997), a uma crise civilizacional que é concomitante com um agravamento sistemático dos vários tipos de desigualdade social. A este propósito, um relatório da OCDE publicado em 1997, sobre esta temática, é particularmente esclarecedor quanto ao sentido desta preocupação. O mesmo relatório alerta para o mal-estar social crescente, sendo este considerado o resultado, entre outros factores, de uma polarização crescente do aumento de rendimentos de alguns, em detrimento de uma maioria de indivíduos cada vez mais pobre, do agravamento dos níveis já elevados de desemprego e de uma exclusão social cada vez mais presente. Por isso, não é de estranhar que, numa sociedade em que o emprego estável e a tempo inteiro é o caminho por excelência de acesso aos direitos económicos, sociais e políticos, o seu desaparecimento e a

proliferação de formas precárias provoquem alarme e produzam exclusão social (Silva, 2007). Sob esta perspectiva, e de acordo com o mesmo autor, o processo de exclusão social tem origem em dois tipos de fenómenos: o desemprego de longa duração que, na população adulta, provoca um sentimento de desclassificação social; e as dificuldades de inserção profissional, vividas por uma população jovem que, entre empregos precários, biscates e medidas públicas de emprego-formação, vai perdendo a esperança de encontrar um emprego estável, a tempo inteiro, com uma remuneração condigna. Com a perda de emprego, o jovem operário não perde apenas o seu salário; perde o seu estatuto de trabalhador, a sua organização do tempo e do espaço, as suas relações com os colegas no fim do dia de trabalho, acabando por se fechar no espaço doméstico. Sem emprego, acabam por ficar sem relações sociais estáveis e sem recursos económicos, tornam-se socialmente excluídos (Castel, 1998). Sob esta lógica, a exclusão social é concebida, pela generalidade dos autores (Castel, 1998; Canário, 2000; Niemeyer, 2006; Silva, 2007), como um processo que tem a sua génese no mundo do trabalho e os jovens, em particular os pouco escolarizados, são considerados particularmente vulneráveis às tensões criadas no mercado de trabalho, pela escassez de empregos e pela precariedade.

O que realmente tem vindo a suceder e que é relevante para o Estudo é que é precisamente a partir da tensão provocada entre o papel atribuído ao emprego e as suas metamorfoses que se pode compreender a importância atribuída à inserção sóciolaboral desta população juvenil. Assim, Palissera (2011) considera que o termo, direito ao trabalho, remete para um campo semântico complexo onde se inter-relacionam as várias dimensões da noção de integração e onde falar de inserção profissional dos jovens com NEE é falar, simultaneamente, da sua integração económica, social, cívica e simbólica. É, precisamente, na confluência entre a ideia de que o emprego protege a exclusão e a ideia de que os jovens têm dificuldades crescentes na passagem para o sistema de emprego que o termo inserção sócio-laboral adquire um novo significado: inclusão. Por outras palavras, aquela autora refere que a falta de expectativas e as dificuldades com que se debatem os jovens (com NEE) na passagem para o sistema de emprego, não tem apenas repercussões sobre o adiamento da entrada na vida adulta, mas retarda o acesso ao estatuto de cidadão de pleno direito, conferido pela inscrição na sociedade salarial.

É deste ponto de vista que faz sentido afirmar que ao serem proporcionados a estes jovens um leque diversificado de escolhas e de oportunidades, e ao beneficiarem de maior assistência familiar e do Estado, se estará a promover condições, por um lado, de autonomização económica, por outro lado, a promover a assunção de uma autonomia

e de responsabilidades progressivas, facilitando a sua integração no tecido social e comunitário, a fim de evitar a sua exclusão social.

## 6.2 - Como o desemprego se transforma num problema social

Os fenómenos generalizados dos processos de globalização tecnológica e da emergência de uma *nova* economia de mercado (mundialização), assentes numa lógica de *produtividade*, de *competitividade* e de *imaterialidade* (Castells, 1997), colocam-nos perante novos *problemas* e, também, novos *desafios*. Problemas ao nível da *exclusão social* crescente, que, por sua vez, se faz sentir nos vários sectores da sociedade e que, do nosso ponto de vista, tem a sua tradução visível no número, cada vez maior, de ‘desempregados’, de ‘deslocados’ e ‘inadaptados’, ao nível da inserção no mercado de trabalho. Assim sendo, entre outros factores, como argumentam Canário (2003), Borja e Castells (1997), a produção de fenómenos geradores de desigualdades sociais parece estar associada a uma nova dialéctica entre o *global* e o *local* e que tende a impor-se numa lógica dual: uma *minoría cognitiva* (‘massa crítica’) que domina e controla as ‘leis’ da economia de mercado, tendo como recurso privilegiado o ‘poder informacional’ (TIC) gerado, à escala mundial, através do desenvolvimento exponencial das *redes telemáticas* (‘economia imaterial’), e que exige, actualmente, aos candidatos ao emprego, a apropriação de um modelo de competência, nomeadamente, no domínio das TIC, para responder aos requisitos da empregabilidade.

Todos estes fenómenos estão na origem do que os autores (Canário & Alves, 2004) designam por uma nova era em que os aumentos de produtividade não são mais acompanhados pela criação de emprego, resultando em novos modelos de organização de trabalho mais flexíveis, que recorrem a uma mão-de-obra que se quer polivalente, com capacidade de iniciativa, de resolução de problemas e de adaptação, num contexto de permanente mudança. Pelo que o desemprego de massas se instala em resultado das reestruturações económicas, do aumento da população activa, da fragilização dos empregos, da desestabilização dos empregos estáveis e do aumento das formas atípicas de emprego, como realça Castel (1998). Tais fenómenos parecem ser especialmente gravosos, porque a maioria da população mundial, sofrendo directamente os impactos e as consequências do *esvaziamento* do poder regulador do Estado («Estado-Nação»), tende a perder os seus atributos cidadãos: não vota, não tem trabalho, vive em zonas degradadas, sente-se excluída das instituições, não lhes são garantidas as “acessibilidades” ao mundo técnico-económico. Outros, ainda, os mais diferentes são remetidos para uma situação de cidadania de segunda (muitos deles com

direitos limitados e sem trabalho), ou nalguns casos mesmo, para uma situação de exclusão educacional e social (Ainscow & Ferreira, 2003; UNESCO, 2003b).

Em termos gerais, este “mal-estar”, segundo alguns autores, está associado à «redução» do ser humano a uma mera unidade de “produção” e de “consumo”, que, quando fica «fora de prazo» ou não se ajusta a toda esta “eficácia produtiva”, é «deitado fora» (Castells, 1997; Pérez Gómez, 1998; Canário, 2003).

O diagnóstico brevemente enunciado (em traços gerais, é certo), realçando a precariedade económica, a fragilidade jurídica e a vulnerabilidade social, em que estão particularmente vulneráveis os jovens com NEE, coloca-nos perante novos desafios. Antes de mais, remete para a necessidade de se incrementar um plano de desenvolvimento estratégico global, assente numa “economia solidária e social”. Entre outras vertentes, uma *economia inclusiva* que procure potenciar: iniciativas locais em torno das ‘políticas de ocupação’ (estratégias de empregabilidade, para os desempregados); iniciativas de promoção empresarial (organizando actores e redes para aceder a recursos exteriores em matéria de informação, mercados e tecnologias, a partir da maximização da utilização dos recursos humanos, sociais, institucionais e territoriais, com a finalidade de potenciar um modelo de crescimento endógeno); iniciativas de desenvolvimento económico local (encarando a competitividade e a produtividade como factores de enriquecimento colectivo e não para provocar um agravamento de desigualdades; e combinando, de forma eficaz, as políticas económicas, por exemplo a criação de emprego, apoio a iniciativas de auto-ocupação e as políticas sociolaborais, reforçando a protecção social, não em termos, exclusivos, de prestações económicas de índole *contributiva* ou *assistencial*, mas numa lógica de autodesenvolvimento competencial) (Borja & Castells, 1997; Canário, 2003; 2005; Correia, 2003). Como se pode facilmente subentender, está aqui implícita a ideia de que é urgente repensarem-se quer as políticas económicas e laborais, quer as políticas educativas, para desenvolver uma «oferta» formativa de cariz social e que se torne eficaz na sua preparação para o trabalho e promova a participação destes jovens em outros contextos sociais, envolvendo os vários parceiros sociais (Vega Fuente, 2003).

Embora haja um consenso generalizado de que todo o espaço social - e, de modo muito especial, o espaço escolar - deve, obviamente, constituir uma oportunidade educativa para o desenvolvimento global do aluno. Contudo, quando no âmbito restrito da escola, o desemprego juvenil tem estado a ser tratado como um problema educativo, as questões acabam por deleniarem-se de forma muito mais complexa, porque os governos não podendo intervir directamente na criação de emprego nem mudar a organização do trabalho nas empresas, pouco mais lhes resta do que actuar na área da

sua estrita responsabilidade – a área educativa (Correia, 1999). Como consequência da situação, antes exposta, assiste-se a uma evolução progressiva da oferta educativa em novas ‘novas áreas competenciais’ e que se deve, por um lado, à criação de uma resposta que se assuma eficaz, à emergência de novas “necessidades sociais” (nomeadamente ao problema do desemprego juvenil), como já houve oportunidade de enunciar (Canário & Alves, 2004). Ora parece, tal como referem Kemmis, Cole e Suggett (2007) que se deu, efectivamente, uma deslocação do centro do debate do terreno político e filosófico para o terreno da eficácia e da subordinação funcional da educação à racionalidade económica. Aliás, a eleição da escolarização como oferta formativa destinando-se a ser considerada a principal medida, unanimemente considerada pela classe política, como sendo capaz de criar condições propiciadoras de emprego e da qualificação da mão-de-obra, parece estar ao serviço da estratégia governamental que vai no sentido de combater o abandono escolar e a falta de formação, motivação e projecto, através do reforço das formações profissionalizantes inscritas quer no sistema educativo quer no sistema de emprego (Canário, 2000). Assim, ao aceitar-se esta explicação é aceitar que a questão do emprego, ou da falta dele, está no sistema educativo e nas pessoas sem nunca se pôr em questão que o que falta verdadeiramente são empregos, como os autores, Kemmis, Cole e Suggett, (2007), não se cansam de assinalar.

O problema agudiza-se quando aos sistemas nacionais de educação é requerida a solução para grande parte das inquietações sociais que estão sem resposta. Como argumenta Azevedo (1998) se ao sistema escolar não cessarmos de atribuir funções sociais, pouco cuidarmos de nos interrogar de que modo o tipo de organização de metodologias, de espaços, de recursos e de ideologias de que dispomos actualmente, e que constituem a sustentação adequada para essas missões sociais, então, estaremos a deixar de contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento do ser humano. Sob esta lógica é na matriz axiológica que a orientação escolar e laboral dos jovens se constitui, antes de mais, como tarefa cultural, antes de se traduzir em acções mais ou menos técnicas (Azevedo, 1999).

Privilegiando este quadro interpretativo, através de um olhar construído a partir da educação, Muntaner (2003) e Sanz (2005) defendem que a inserção laboral destes jovens deve ser antes de mais um processo de desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, do que o ensino de uma determinada profissão. Processo esse, que permitirá criar condições de autodesenvolvimento competencial (dos futuros candidatos ao emprego), nomeadamente, no que diz respeito a atitudes e regras que estruturam as relações com as hierarquias e com os colegas (conteúdos, oportunidades de

aprendizagem, relacionamento, condições, sentimento de utilidade) e, ainda, habilidades específicas de organização do trabalho, como remunerações, acesso a regalias sociais, oportunidade de carreira, segurança e estabilidade (Capucha et al., 2004). Pelo que este processo não se compõe, exclusivamente, de competências funcionais de cariz laboral. Estas devem ser incluídas na preparação dos jovens de forma equilibrada, a par de outras competências como a comunicação interpessoal, a auto-estima, as competências motivacionais, as relacionadas com a participação cívica, indispensáveis a uma vida de qualidade (Verdugo & Jenaro, 2005). No seguimento da mesma argumentação, Sanz (2005) considera que a noção de inserção social pelo emprego deve estar associada a um projecto de vida que se começa a construir a partir das decisões que se tomam durante a trajectória escolar através de dispositivos favoráveis à autoprodução de ‘competências sociais e profissionais “(re)construídas” numa lógica de relação entre situações de formação e de trabalho e mediante a “revalorização epistemológica da experiência”. Ou seja, para estes autores, o processo deve-se iniciar durante o percurso escolar e assume uma importância fundamental nos primeiros anos da formação básica dos jovens, prolongando-se durante toda a trajectória profissional.

Como consequência, emergem novos ângulos de análise desta problemática, a promoção de dispositivos educativos personalizados, na escola do regular e em contextos reais de trabalho, que permitam torná-los melhores trabalhadores e mais conhecedores do mundo laboral (Afonso, 2005). Ou seja, as pontes entre diversos circuitos formativos (escolaridade formal, formação profissional, locais de trabalho) devem criar-se e/ou reforçar-se para favorecer a pertinência e a significatividade social da educação escolar no processo de empregabilidade dos jovens com NEE (Soriano, 2006).

Assim – e na sequência dos contributos daqueles pensadores (Afonso, 2005; Muntaner, 2003; Sanz, 2005) – o processo de TVA deve criar condições quer para o desenvolvimento de um “ensino funcional” assente no desenvolvimento de competências de formação geral, técnica e social, incluindo uma experiência de trabalho que conduza a uma qualificação profissional reconhecida. E as intervenções mais sistemáticas de acompanhamento a estes jovens precisam de ter lugar no mercado de trabalho, partir de orientações políticas de emprego e de protecção social da juventude desempenhadas pelas instâncias de regulação estatais.



### 6.3 - Educação/Formação: empregabilidade?

À escola actual acorrerem alunos novos e diferentes. Estes novos alunos deixaram de ser os filhos das classes médias para passarem a ser, também, os ‘filhos das famílias desestruturadas’ ou mais recentemente “os filhos do rendimento mínimo garantido” (Canário & Alves, 2004, p. 992). Assim, à escola actual chegam, também, os alunos com NEE que apresentam, por diversas razões, grandes dificuldades de aprendizagem neste processo de transição para a vida pós-escolar. São jovens que adoptam, muitas vezes, comportamentos de abandono escolar face à falta de competências de vida que facilitem o seu processo de socialização, tornando-se, muitos deles, analfabetos funcionais (HELIOS II, 1996a). Por isso, as críticas endereçadas à escola são múltiplas. Ela é acusada de ensinar cada vez menos; de não assegurar a aquisição nem dos conhecimentos básicos nos domínios da leitura e do cálculo, nem de permitir a interpretação da realidade; de formar jovens que se mostram incapazes de lidar com a vida adulta e com a transição para o trabalho; de ser demasiado académica; de não desenvolver competências sociais essenciais à inserção no mundo do trabalho. Logo é deste ponto de vista, que faz sentido afirmar que existe, como argumenta Canário (2005), um problema de afastamento da “escola única” do mercado de trabalho. Pelo que a problemática se agudiza, por se estar perante sistemas de formação profissional (aparentemente) ineficazes e que assentam numa cada vez maior exigência de qualificações, criando uma enorme *décalage* entre a saída do sistema educativo e a empregabilidade dos jovens (Jacinto, 2006).

A política educativa, ao parecer restringir a educação para estes alunos, durante a escolaridade obrigatória, à fileira profissionalizante pode estar a contribuir para reduzir as novas modalidades ao papel de selecção social, confinando as ofertas educativas de menor valia social para os jovens com perfil de NEE (Canastra, 2009). Mais uma vez se confirma o facto de algumas modalidades de formação e os seus públicos assumirem um carácter socialmente discriminante, conferindo-lhes um estatuto de cidadãos de segunda, no interior do sistema educativo (Azevedo, 1999; Canário, 2003, Canário & Alves, 2004). Desta forma ganha corpo, a ideia de que a promoção e a implementação destas alternativas de formação pode alimentar a imagem estigmatizante que está associada à relação entre educação e trabalho na sociedade portuguesa, ao difundir-se a ideia de que a formação para o trabalho se destina a todos os que não possuem as competências cognitivas que lhes permitam acompanhar um *curriculum* dito normal. Legitimadas à luz da ideologia da inclusão (Correia, 1999), estas alternativas à escolaridade obrigatória não são mais do que uma expressão do que Dubet designa por

*exclusão doce*, desferindo um golpe simbólico na tentativa de reabilitação social das formas (profissionalizantes) para o trabalho. Assim, algumas destas medidas são também criticadas por Canário e Alves (2004), pela tónica que colocam na institucionalização de percursos diferenciados, na escolaridade obrigatória, pela orientação precoce para formações profissionalizantes e pela subordinação da política educativa a uma racionalidade económica que só acentua as desigualdades sociais. Consequentemente e devido ao problema grave de desemprego que se verifica ao nível mundial, a escola adia a hipotética resolução deste, aumentando a estadia, muitas vezes forçada, dos alunos nas escolas, o que ocasiona frequentemente momentos de conflito e até de abandono por parte daqueles a quem a escola não proporciona alternativas apelativas em termos de investimento pessoal e social e de perspectivas de futuro (Canário, 2000).

Por estes motivos, as questões da transição para a vida pós-escolar são cada vez mais prementes no contexto actual, enfrentando os jovens perspectivas muito diferentes na transição “escola-trabalho”, o que tem a ver com o período de permanência no local de trabalho, os requisitos pedidos pelos empregadores, os tipos de carreira e as características do trabalho (Azevedo, 2005). Nesta medida, as questões colocadas pela transição “escola-trabalho”, designadas genericamente por transição da escola para o emprego, adquiriram especial relevância. E é precisamente neste contexto que esta situação nova conduz à alteração do modo como é percebida a escola, o mundo do trabalho e a relação entre ambos. Emerge, aqui, por consequência, a noção de que a escola não está a ser capaz de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional exige, nem parece estar a ser capaz de se adaptar a um mundo onde as condições de trabalho se alteram consideravelmente (Pais, 2001).

Provavelmente o desafio fulcral, em análise, será perceber que o problema central da escola é, essencialmente, um problema de défice de legitimidade, que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização (Canário, 2005). Sob esta lógica o mesmo autor, considera, que apesar de a escola estar ao serviço das políticas da educação e da formação, como forma de conter artificialmente os problemas do desemprego e do subemprego, ela deveria ter como finalidade o aprender “(...) pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente” (Canário, 2005, p. 87). Paralelamente, preconizando uma outra perspectiva, Niemeyer (2006), considera que a aposta na educação e na formação é uma solução cientificamente legitimada, para responder à maior incidência do desemprego entre os jovens portadores de baixos níveis de qualificação académica e

profissional, nomeadamente os jovens com dificuldades de aprendizagem. Portanto, este autor considera que cabe ao sistema educativo, no que diz respeito à formação profissional, identificar e mobilizar as competências formativas e as estratégias que facultem a sua efectiva qualificação e que possam garantir a sua inserção na vida laboral e social.

Face aos pressupostos inventariados, surge, como inevitável, a criação de estruturas ou suportes sociais que procurem acompanhar este tipo de população, essencialmente, após a sua formação escolar, uma vez que as suas características específicas estarão sempre associadas a uma dependência exterior, nomeadamente no que diz respeito à organização de serviços e apoio (agências de emprego, gestores de emprego, entre outros) e com outros membros da comunidade, de modo a que se criem condições para a gestão da formação e empregabilidade destes jovens (Pérez Serrano, 2008). Ou, até, mesmo o que seria fulcral era que as empresas abrissem as suas portas à população com deficiência, pois somente desta forma se poderá falar de igualdade de oportunidades (Azevedo, 2005). Sob a perspetiva de Mank (2003), essencial é a dinamização de estruturas de apoio (serviços sociais) que sirvam de suporte a esta população juvenil, aquando da sua inserção no mercado de trabalho, defendendo um tipo de dispositivo de acompanhamento cuja tónica assenta no “emprego com apoio”, numa dinâmica de qualificação e de manutenção do emprego. Ora isto só é possível através do acompanhamento e da mobilização de apoios ou recursos da comunidade e da existência de mediadores ou pessoas de contacto, responsáveis por este tipo de programa. Pelo que, para este teorizador do emprego com apoio, Mank (2003), o dispositivo formativo poderá ser a chave para responder às condições de competitividade do mercado de trabalho.

Ainda sob esta questão, afigura-se, igualmente relevante, especificar que, um outro autor, desta vez Mata (1999), acrescenta que a funcionalidade destes programas de transição pós-escolar ao ser transposta para a escola pública é considerada como muito redutora, pois pressupõe apenas uma adaptação artificial, destes alunos ao contexto laboral e, por isso mesmo, não se constituindo como uma verdadeira experiência de aprendizagem. Assim, para o mesmo autor é preciso desenvolver, essencialmente, para os jovens em processo de transição, actividades significativas, ajustadas às suas características, contemplando nos seus currículos áreas de desenvolvimento pessoal, social e vocacional. Ou seja, o que importa é a valorização de todo o tipo de experiências do quotidiano dos jovens, mais do que a formação especializada ou a aquisição de determinada qualificação profissional (Wehman, & Kregel, 2004). Por isso, os programas de educação/formação precisam de se basear na

experiência, mormente na experiência em contextos reais de trabalho, em estreita relação com o mercado do trabalho, tendo em conta o desenvolvimento da maturidade vocacional e, deste modo a uma integração plena na sociedade (Verdugo & Jenaro, 2005)

Tornar os programas educativos mais relevantes e adaptados aos alunos (com NEE) com vista à transição, programando essa mesma transição, nomeadamente através da implementação de Planos Individuais de Transição, mas ajustados a outras dimensões da vida dos jovens, (nomeadamente, investimento no lazer e na vida associativa...), poderá ser uma solução para vários problemas incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição.

## **CAPÍTULO 7 – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES**

### **7.1 - Directivas Políticas a nível internacional**

Segundo dados da União Europeia, as pessoas com deficiência ultrapassam os 40 milhões, carecendo muitas vezes de acesso aos serviços básicos e de formação como os outros cidadãos, em proveito de uma vida mais justa e igualitária (Afonso, 2005). Num esforço para vencer algumas das dificuldades de inclusão pessoal, profissional e social que estes indivíduos enfrentam tem havido um esforço na definição de políticas importantes e urgentes, nomeadamente, por parte das Nações Unidas que incluíram há muito esta problemática como uma das suas grandes preocupações.

A Organização das Nações Unidas (ONU), desde os primeiros anos da sua existência, tem procurado promover directrizes para a inserção social e laboral destes indivíduos. O interesse da ONU orienta-se para o desenvolvimento do bem-estar e dos direitos das pessoas com deficiência, assentando em princípios essenciais, tais como: os direitos humanos, as liberdades fundamentais, o princípio da igualdade de oportunidades e de participação de todos os seres humanos.

Como afirmam a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos e outros documentos relativos a direitos humanos, todas as pessoas com deficiência devem poder exercer os seus direitos civis, políticos, sociais e culturais em condições de total igualdade em relação às pessoas sem qualquer tipo de deficiência.

Com efeito, os movimentos inclusivos desenvolveram-se a partir da publicação destes documentos, tendo como principal referencial a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que no seu art.º 23, n.º 1, considera que qualquer pessoa com deficiência está em condições de se inserir no mercado de trabalho não segregado, pelo que “toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego”.

No entanto, durante muito tempo, os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, não passaram, em muitos dos casos, de uma mera construção da agenda pública, cuja realidade pareceu teimar em não chegar. Entre os anos 50 e 60 eram praticamente inexistentes os apoios às pessoas com deficiência, no âmbito Internacional e Europeu, mas esta realidade acentuava-se, ainda mais, ao nível

nacional. Porém, no início dos anos 70, um conjunto de iniciativas internacionais que se plasmaram em várias directivas mundiais e europeias e que trouxeram um contributo relevante para uma melhor compreensão das necessidades e potencialidades das pessoas com deficiência. De salientar neste período, a Declaração sobre os direitos das pessoas com atraso mental, adoptada pela assembleia-geral em 1971, cujo o grande objectivo, assenta na necessidade da criação de respostas para satisfazer as necessidades, as capacidades e os interesses da população com deficiência, que durante décadas foi descriminada e esquecida.

Com efeito, a acção da ONU em prol das pessoas com deficiência foi a que trouxe contributos fundamentais às políticas internacionais, estando na origem de um conjunto de princípios basilares neste campo e que estabeleceram as bases para uma plena participação na sociedade. De destacar neste período, a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental, adoptada pela assembleia-geral em 1971, e a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada pelo mesmo órgão de decisão em 1975 onde se regista no seu ponto n.º 7, o seguinte:

“As pessoas deficientes têm direito à segurança económica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver actividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos”.

Com efeito foi-se, efectivamente, assistindo a um movimento gradual que assumiu uma consciência pluridimensional dirigida ao direito à igualdade perante a lei e a protecção contra a discriminação se constitui num direito universal, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, nas Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência na Convenção sobre os Direitos da Criança, nos Pactos das Nações Unidas dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

No contexto Europeu passa a haver uma tomada de consciência por parte dos especialistas dirigida à eliminação das barreiras psicológicas, sociais e físicas, das pessoas com deficiência, e ainda, em matéria de empregabilidade e integração económica, desta feita por meio de normas internacionais.

Com a criação do Conselho da Europa, em 1949, primeira instituição política europeia, passamos a ter outro referencial importante na salvaguarda e na promoção dos ideais e princípios da igualdade de oportunidades e da participação social destes indivíduos.

A este propósito, foi na década de 80, com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia que surgiram novas oportunidades de intercâmbio com os diferentes Estados-membros, ao nível das políticas, das ideias e das práticas baseadas no respeito pela diferença e na protecção da pessoa com deficiência nas diversas esferas da vida pública e privada (educação, emprego, participação na vida associativa, formação ao longo da vida, etc.).

Assistimos a profundas transformações na sociedade portuguesa resultante dos processos de europeização que deu origem a vários níveis de desenvolvimento no nosso país, permitindo uma crescente integração social e económica, através da utilização de Fundos Comunitários (Capucha et al., 2004). Ou seja, os fundos trouxeram um importante afluxo financeiro que permitiu desenvolver um conjunto de infra-estruturas e de políticas que, sem eles, não teriam conhecido a dinâmica que conheceram. Além disso, com o financiamento chegavam também princípios, objectivos negociados, agendas políticas marcadas por novas preocupações sociais, exigências de rigor administrativo e modelos de orientação que foram moldando alguns domínios da vida nacional segundo padrões europeus harmonizados.

Esta mudança deu-se de forma visível, através do desenvolvimento de uma política mais humanista, colocando Portugal numa trajectória de convergência com os padrões sociais e característicos dos países mais avançados, ou mais centrais.

Portugal passa a assumir na sua agenda, por influência ou até mesmo imposição do Conselho de Europa, uma política mais activa e solidária com o objectivo de proteger os seus direitos e de combater as práticas discriminatórias a que esta população tem sido sujeita.

Assiste-se a um quadro político de maior abertura e de interesse por esta problemática e em Portugal dão-se passos efectivos quanto à produção legislativa de documentação, nos vários domínios da área social, assente no respeito pela diferença e na protecção da pessoa com deficiência nos mais amplos e diferentes níveis (educação, emprego, assistência, preparação ao longo da vida, formação, reabilitação, etc.).

O Ano Internacional da Pessoa com Deficiência foi proclamado em 1981 tendo sido proposta uma série de recomendações no que concerne aos direitos e aos deveres das pessoas com deficiência nos diferentes Estados-membros. Ao mesmo tempo que se elaborou um documento no sentido de que os governos desenvolvessem um conjunto de princípios e modos de actuação, em prol dos direitos das pessoas com incapacidades, isto é, uma "(...) política coerente, global e vasta em cooperação com as pessoas com deficiência no sentido de lhes assegurar a ajuda necessária (...) nos vários domínios da sociedade nomeadamente ao nível da orientação profissional e emprego".

Logo de seguida, em 1982 com a implementação do Programa Mundial de Acção (resolução 37/52) relativo a pessoas com deficiência, delineava-se uma estratégia global para promover a prevenção da incapacidade, a reabilitação e a igualdade de oportunidades, tendo em vista a sua plena participação em esferas fundamentais da vida social como o trabalho.

A assembleia-geral das Nações Unidas proclamou o período 1983-1992 como a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, com o objectivo de fornecer aos governos e às organizações um quadro temporal para realizarem todo o tipo de actividades, conforme as directrizes do Programa Mundial de Acção.

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e o Programa Mundial de Acção relativo às pessoas com deficiência foram um referencial fundamental de consciencialização da sociedade para os direitos humanos destes indivíduos.

O contributo das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, e em consequência da sua participação activa, através das suas organizações representativas, no planeamento e na execução dos princípios, deu origem a mudanças significativas no reconhecimento dos direitos de cidadania destes indivíduos. O âmbito da discussão e análise desta matéria neste organismo internacional passou do simples enunciar de linhas de acção avulso, para se situar na produção de novas políticas sociais activas em prol dos direitos de participação social e de qualidade de vida.

Em 1993, a assembleia-geral das Nações Unidas aprovava as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Este documento foi elaborado por um grupo de especialistas, estabelecido pela Comissão de Desenvolvimento Social. Deste grupo fizeram parte peritos governamentais que trabalharam em estreita colaboração com organismos especializados dos Sistemas das Nações Unidas, outras entidades intergovernamentais e organizações não governamentais, em especial as organizações de pessoas com deficiência.

Conforme enunciado, no art. 7.º, das Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com deficiência:

“Os Estados devem reconhecer que as pessoas com deficiência devem estar habilitadas para a exercer os seus direitos humanos, particularmente em matéria de emprego. Tanto em zonas rurais como nas urbanas deve haver igualdade de oportunidades para obter um emprego produtivo e remunerado no mercado de trabalho”.

Ainda que não sejam um instrumento obrigatório, do ponto de vista jurídico, tais regras representam um forte compromisso moral e político da parte dos Governos.



No ano, de 1994 é publicado o Livro Branco sobre a Política Social Europeia, onde se definem os princípios e os objectivos para o futuro, em matéria de política social. Defendia-se, na altura, a necessidade de se promover um modelo social europeu que proporcionasse a todos os cidadãos com deficiência, bem-estar económico, coesão social e níveis de excelência no que toca à qualidade de vida. Neste documento dá-se prioridade à política de emprego e ao processo de transição para a vida activa das pessoas com deficiência.

Em resultado da publicação do Livro Branco passa a salientar-se a necessidade de introduzir nas políticas e práticas da União o direito à igualdade de oportunidades. Para o efeito foi elaborado o Fórum Europeu das Pessoas com Deficiência, resultado do Programa HELIOS; a elaboração de um instrumento adequado para reforçar as Normas das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades e a redacção de um Guia de Boas Práticas em matéria de emprego, dirigida ao sector empregador.

Por altura de 1994, as questões da deficiência surgem já claramente inseridas no enquadramento político da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 34). A mesma Declaração assegura que,

“os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente activos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação às expectativas da vida adulta”.

A Carta Social Europeia, ratificada em Portugal em 1996, é outro documento que se centra fundamentalmente na necessidade da sua empregabilidade e igualdade de tratamento no emprego. Logo na primeira parte, no ponto n.º 15, refere que todas as pessoas com deficiência têm direito à autonomia pessoal e social, à inserção social que propicie uma melhor integração na comunidade. Assim, no seu art.º 15.º dedica um especial interesse ao âmbito da inserção e da progressão profissional da população com deficiência, incentivando o sector empregador a integrar nas suas empresas pessoas com deficiência. Neste contexto, este documento tem como objectivo a sensibilização dos empregadores para os direitos, necessidades e possibilidades das pessoas com deficiência.

Tendo em conta o papel primordial que a Comissão Europeia desempenhou, por altura de 1998, em muitas das dinâmicas no campo da reabilitação profissional das pessoas com deficiência, ela torna-se um elemento-chave e um fio condutor e de ancoragem de qualquer análise a este respeito. São exemplo disto, as medidas do

Mercado Social de Emprego aplicáveis a pessoas com deficiência e a outros grupos desfavorecidos, ou a presença desta questão no Plano Nacional de Emprego. É publicado nesta altura, um relatório da Comissão Europeia, em que se faz um balanço das políticas dos Estado-membros, relativos à igualdade de oportunidades da pessoa com deficiência.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (1999) é considerada pelos especialistas como um documento constitucionalmente reconhecido, em prol dos direitos destes indivíduos, consagrando dois artigos às pessoas com deficiência: Artigo 21.º que integra a deficiência nos factores de não discriminação e o Artigo 26.º que refere a Integração das pessoas com deficiência, nas áreas da formação profissional e da reabilitação.

Segundo a Directiva 2000/78/CE, do Conselho da União Europeia são consagrados o emprego e a actividade profissional enquanto elementos fundamentais que garantem a igualdade de oportunidades para todos e muito contribuem para promover a plena participação dos cidadãos na vida económica, cultural e social, bem como o seu desenvolvimento pessoal.

O ano de 2003 foi consagrado como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Esse ano ficou marcado pela elaboração de um plano que previa acções concretas para melhorar a integração económica e social deste grupo de pessoas nos vários Estados-membros da União Europeia. Com esta iniciativa pretendeu-se consciencializar os governos e a opinião pública, para a necessidade de se conseguir a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência. Uma das linhas de acção delineada e posta em prática baseou-se na integração da população com deficiência e incapacidades no local de trabalho e em outras esferas da vida social. Iniciativas deste género passam a ser o resultado de uma co-responsabilização entre cada Estado, os empregadores, os serviços educativos e sócias, as associações e, sempre que possível, as próprias pessoas com deficiência e incapacidades. Ou seja, passa a haver uma nova estratégia de intervenção emanada pelos vários Estados-membros desenvolvida em torno de quatro prioridades, passando pelo acesso ao emprego, à educação e à formação ao longo da vida, pelas novas tecnologias e uma melhor acessibilidade aos edifícios públicos. Ainda, neste âmbito, a Comissão Europeia passou a publicar periodicamente, relatórios sobre a situação em geral das pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência.

Na sequência desta iniciativa o Conselho produziu uma resolução sobre o acesso das pessoas com deficiência aos equipamentos e actividades culturais, sobre a igualdade em matéria de educação e formação e sobre “Acessibilidade”, a partir das

potencialidades da Sociedade da Informação para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Desta forma, os Estados-membros são impelidos a suprimir as barreiras técnicas para que as pessoas com deficiência possam aceder às novas tecnologias, explorando, nas mais variadas formas, as potencialidades da sociedade da informação, criando um portal sobre as questões da “Acessibilidade”, e apoiando a participação da população com deficiência em programas e projectos tecnológicos e em todas as outras áreas fundamentais. Assim, surgem iniciativas como a *Acessibility and Europe* (2002); Igualdade de Oportunidades para alunos com deficiência e respectiva formação, designadamente, através da Directiva n.º 2000/78 CE, que tem repercussões nas políticas e nas iniciativas nacionais.

Nesse mesmo ano comemorou-se, igualmente, o 10.º aniversário com a adopção pela assembleia-geral das Nações Unidas das “Normas para a igualdade de oportunidades das Pessoas com Deficiência”. Estas normas continuam a acentuar a necessidade de as pessoas com deficiência participarem nas mais diversas áreas da sociedade e procuram, uma vez mais, promover uma maior autonomia e a defesa dos seus direitos de cidadania. Por conseguinte, estas iniciativas e directrizes são, sem dúvida, o contributo do trabalho das Nações Unidas para a inclusão social da população com deficiência e a sua afirmação como cidadãos de pleno direito (Capucha et al., 2004).

De acordo com as novas concepções sobre os direitos das pessoas com deficiência e incapacidade, as Nações Unidas passaram, durante estes últimos anos, efectivamente a dedicar-se com particular afincamento às questões da acessibilidade, reafirmando a sua determinação em construir, no novo milénio, sociedades com estruturas acessíveis a todos, capazes de promover a integração e a inclusão de todos os seus membros.

Apesar da constitucionalidade e da importância destas medidas, há ainda muito a fazer-se no que diz respeito à sensibilização da comunidade para a responsabilidade, que também é a sua, através formação destas pessoas bem como da atribuição de apoio económico positivo, já que estamos a falar de cidadãos com direito à plena inserção e participação na sociedade de que fazem parte.

## **7.2 - Directivas Políticas a nível nacional**

Como já vimos neste capítulo, o combate contra a discriminação e o preconceito em relação à população com deficiência implica um processo delineado a longo prazo, que vai sendo construído aos poucos, através da elaboração inúmeras directrizes

internacionais e nacionais, designadamente no âmbito da implementação de medidas legislativas, promotoras da formação profissional e de incentivo à empregabilidade das pessoas com deficiência.

Neste sentido, pode afirmar-se que em Portugal, apesar de se terem dado alguns passos significativos na reabilitação profissional das pessoas com deficiência em 1919, data em que foram publicadas as primeiras leis sobre a organização dos seguros sociais e de cobertura dos acidentes de trabalho (Veiga, Nunes & Fabela, 2004). Acontece que a esta primeira medida legislativa se seguiu um longo período de tempo em que se verificou um total desinteresse do Estado em regular a reabilitação profissional das pessoas com deficiência.

Esta co-responsabilização do Estado português no processo de formação profissional e inserção no mercado de trabalho dá-se apenas década de 60, com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra e a Fundação do Instituto de Formação Profissional (1962). Porém, estes organismos mantinham para com a população com deficiência uma relação de assistencialismo tendo sido considerada a sua actuação na área do social bastante irregular (Capucha et al., 2004). Para agravar a situação, em 1969 o serviço de Reabilitação Profissional é extinto, provocando um retrocesso na política de reabilitação profissional.

Foi a partir do 25 de Abril de 1974, tal como referem Veiga et al. (2004), que renascem as preocupações políticas com a formação e o emprego de pessoas com deficiência, resultado da acção dos movimentos associativos que emergiram neste período histórico. Esta dinâmica estatal na protecção das questões da deficiência no pós-25 de Abril é simultânea a toda uma lógica de avanços nos direitos sociais nos anos que se seguem ao 25 de Abril.

Apesar de o Estado ter um papel muito importante nestas questões da igualdade de oportunidades e de direitos de participação das pessoas com deficiência. No nosso país, a definição de uma política de orientação e formação profissional, tendo em conta as necessidades da população com deficiência, foi sobretudo a consequência da actuação da sociedade civil. Ou seja, o Estado português veio, de algum modo, responder à força da dinâmica da sociedade civil neste campo – a sociedade civil como indutora da inovação e do crescimento do Estado em matéria social (Capucha et al., 2004).

É a partir de 1976, que como referem Veiga et al. (2004), num quadro político de maior abertura e interesse por esta problemática que assistimos em Portugal ao aparecimento do movimento das CERCI, Cooperativas que associavam os Pais e Profissionais na criação de respostas em todo o País para o atendimento da população

com deficiência e à criação do Secretariado Nacional da Reabilitação (SNR), órgão do Governo, que tem o papel de definir uma política nacional nesta área para que as pessoas com deficiência se sentissem iguais aos outros e pudessem fazer coisas semelhantes. De facto, a criação do SNR deu um impulso fortíssimo ao crescimento da protecção social e à educação das pessoas com deficiência, e foi determinante para o surgimento e configuração de um sistema até então inexistente. Embora se defendesse a integração social pelo emprego, com ou sem funções produtivas das pessoas com deficiência, a lógica subjacente a este princípio, na altura, era o emprego protegido.

De salientar, que a primeira e a mais importante medida de reconhecimento da condição específica das pessoas com deficiência passa a estar referida na Constituição da República Portuguesa de 1976, onde logo no seu artigo n.º 1 se diz que “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”, assim como, também, no seu artigo 71.º *onde* “para além de reconhecer os direitos e deveres se incumbe ao Estado a responsabilidade e a obrigação de realizar uma política de prevenção, de reabilitação e de integração da população com deficiência”.

No seu artigo 71.º refere-se especificamente que as pessoas com deficiência têm “o direito (...) à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres como os demais cidadãos, sem quaisquer limites que não sejam os decorrentes da natureza e extensão da deficiência”. A efectivação deste direito constitui o Estado na obrigação de definir medidas de política social e de promover os programas que permitam concretizar o objectivo primordial da reabilitação, passando pela integração social pelo emprego das pessoas com deficiência. Assim, no artigo n.º 2 do Artigo 71.º da *Constituição da República* determina-se que o Estado se obriga a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, contribuindo para a máxima capacitação pessoal destes indivíduos, conjugando interesses e expectativas pessoais, familiares e sociais.

Com efeito, a legislação orientadora das medidas políticas e das práticas é absolutamente clara sobre esta matéria, afirmando não só a igualdade dos cidadãos com deficiência perante os direitos consagrados na Lei Fundamental como reafirma a obrigação do Estado de realizar uma política de reabilitação que assenta nos fundamentos de uma sociedade democrática, na responsabilidade social de todos os seus actores na concretização dos direitos humanos e no reforço da coesão social, onde cada um participa segundo as suas capacidades.

Este enquadramento legislativo, reafirma que as questões da deficiência são uma matéria transversal, que abrangem todas as áreas e respeita a todas as entidades e organismos, sendo que, em determinadas matérias, as entidades privadas são também chamadas a intervir. Assim sendo, impõe-se uma Lei de Bases que determine uma política global de prevenção, de reabilitação, de habilitação e de inclusão social, mas assumindo maiores responsabilidades no que respeita ao apoio técnico e financeiro e à dinamização de programas voltados para uma adequada educação e formação para o exercício de uma actividade profissional e deste modo, a integração plena na sociedade.

A efectivação destas medidas passa pela tutela do recém-criado Secretariado Nacional da Reabilitação (SNR), por publicação do Decreto-Lei n.º 346/77. Mais tarde, este organismo estatal passou a designar-se Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD).

Em 1979, surge um Despacho-Normativo n.º 38/79 (31 de Dezembro), que enunciava um esquema normativo de preparação pré-profissional e de aprendizagem. Ao Ministério dos Assuntos Sociais, cabia a responsabilização de prestar cuidados médicos, serviços de apoio à família e integração em lares. É neste período que se dão as primeiras colaborações com entidades privadas da área da educação. Porém, apesar dos significativos avanços em matéria de princípios normativos, a condição de deficiência continua, pois, a ser vista como objecto de protecção e como um risco social a ser coberto pelo Estado, mas ainda não como uma condição inteiramente reversível; e as pessoas com deficiência como pessoas com direito a ser protegidas e assistidas, mas não com direito à inclusão na esfera da actividade plena como as pessoas sem deficiência (Capucha et al., 2004).

A adesão de Portugal à CEE (Comunidade Económica Europeia) em 1986 marca o início de uma viragem das políticas de reabilitação e integração social das pessoas com deficiência, período muito profícuo em matéria de produção de normas e princípios constitucionalmente reconhecidos, favorecendo condições para a efectiva prestação de medidas de apoio tendo em vista a sua formação integral como cidadãos participantes e activos na sociedade a que pertencem.

A criação deste fundo comunitário veio contribuir para transformar a situação social das pessoas em risco, nomeadamente, no que respeita à inserção das pessoas excluídas socialmente no mercado de trabalho, promovendo a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades, com o financiamento de medidas de apoio ao emprego e formação profissional e melhoria do sistema de ensino e formação. Deu-se com a atribuição do fundo comunitário, a melhoria da qualificação profissional das pessoas com deficiência criando condições para acederem e ou manterem um emprego e progredirem

profissionalmente, da forma mais autónoma possível, ultrapassando os desafios que se colocam a esta população em particular.

Neste período, o Ministério do Trabalho, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 193/82, e do seu serviço de reabilitação e emprego de pessoas com deficiência, assegurava a colaboração com as instituições privadas de solidariedade social, no apoio técnico e financeiro para a instalação de oficinas, aquisição de equipamentos e instrumentos de trabalho, regulamento de vencimentos a monitores de reabilitação profissional e participação nas acções de formação. Era, também, da competência deste Ministério a colocação de jovens em mercado de emprego protegido e a prestação de apoio financeiros e técnicos às organizações que criassem centros de emprego protegido. Ou seja, passou a haver o cuidado por parte do Ministério do Trabalho, a preocupação de promover medidas legislativas, no sentido de promover a empregabilidade às pessoas com deficiência, das quais realçamos as seguintes: subsídios para a instalação por conta própria e apoio à integração em empresas, apoio financeiro à criação de postos de trabalho e à criação e manutenção de postos de trabalho no sector cooperativo.

Assistiu-se a um período em que foram tomadas, também, outras medidas avulsas no sentido da protecção dos direitos das pessoas com deficiência, de forma a que se tornassem membros de pleno direito na sociedade (ver Decreto-Lei n.º 236 – C/83) que estabelecia um regime especial de colocação para professores com deficiência e incapacidade do ensino preparatório e secundário.

É da mesma época, o Decreto-Lei n.º 109/85 que autoriza uma reconversão da componente lectiva do horário de trabalho em função da natureza pedagógica, técnica ou administrativa dos professores incapacitados para o normal exercício das actividades docentes. E, ainda, o Decreto-Lei n.º 167/80 que regulamentava o regime de trabalho a tempo parcial na função pública, autorizava os funcionários que padecessem de uma doença grave, requererem a passagem a um regime de horário a meio tempo. O Decreto-Lei n.º 9/86 alargou essa possibilidade a todos os funcionários com deficiência. Este diploma vem permitir às pessoas com deficiência o exercício de uma actividade a que se candidatam, ainda, que sejam necessárias adaptações no local de trabalho e/ou ajudas técnicas. O Decreto-lei n.º 9/89 acrescenta, ainda, outro incentivo no que diz respeito às ajudas técnicas para as pessoas com deficiência, possibilitando desta forma o financiamento de meios (dispositivos, produtos e equipamentos), que compensem qualquer tipo de desvantagens resultantes de uma condição de deficiência.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 29/2001 introduz-se a uma medida de maior importância, no quadro do acesso ao emprego na função pública por parte das

peessoas com deficiência. Por forma a favorecer a sua integração profissional no mercado de trabalho é instituída uma quota obrigatória de 5% nos concursos externos de ingresso na função pública em que o número de lugares postos a concurso seja igual ou superior a 10, definindo-se regras específicas para os concursos em que o número de lugares a preencher seja inferior a 10.

Entretanto, é já neste período que as tarefas gestionárias relacionadas com a população com deficiência e incapacidade passam a ser englobadas num só organismo, a Segurança Social. Este organismo estatal tomou várias medidas legislativas nomeadamente, a Lei n.º 28/84, de 14 de Agosto. Esta medida legislativa prevê a criação de condições para a integração social da pessoa com deficiência, através de prestação pecuniárias e mobilidades diversificadas de acção social, que favoreçam a autonomia das pessoas e uma intervenção adequada na sociedade. O artigo 33.º da mesma lei, relativamente à deficiência prevê, ainda, os regimes de enquadramento familiar e social. Para além destes, são fomentadas algumas mudanças, ao nível educativo e também ao nível do emprego.

No decurso deste processo, são publicadas, em 1989, a Primeira Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (lei 9/89) e o Decreto-Lei 247/89, relativo à formação profissional e emprego. Este Decreto-lei prevê a criação de uma bolsa de Emprego para teletrabalhadores e fixa as condições e as garantias para o teletrabalho

A Lei de Bases tem como base princípios de universalidade, globalidade, integração, participação, informação, solidariedade e equiparação de oportunidades. Assim, a reabilitação é entendida como um processo global e contínuo de conservação, desenvolvimento ou restabelecimento de aptidões e capacidades para o exercício de uma actividade normal. O Estado deve assumir-se como garante da prossecução da política de reabilitação em colaboração com as famílias e as organizações, cabendo-lhe a coordenação e a articulação do sistema.

O objectivo final da política de reabilitação é assegurar às pessoas com deficiência, qualquer que seja a respectiva origem e a natureza, a plena participação na vida económica e social e a maior independência possível. Por conseguinte, passa a valorizar-se a Formação Profissional e a entrada das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, quer através da criação de empregos permanentes, modificando o regime de impostos e contribuições, incentivos à criação do primeiro emprego, quer através da implementação dum conjunto de medidas de incentivos às empresas, tais como, os subsídios ou prémios às empresas ou outras entidades que admitam estes



indivíduos e ainda a atribuição de distinções a entidades empregadoras que tenham tido em cada ano uma acção relevante no domínio da reabilitação profissional.

A partir da adesão à União Europeia, na década de 90, e com os apoios comunitários, o número de entidades no campo da reabilitação profissional já era considerável tendo sido necessário a clarificação das competências e papéis de cada entidade. Por isso, neste período que surge o Decreto-Lei n.º 405/91, que enumerava as competências relativas à Direcção-Geral do Emprego e Formação (realização de estudos, propostas e pareceres que enquadrassem a política de emprego e formação profissional), cabendo ao IEFP responsabilidade das actividades de operacionalização e execução dessas medidas e pareceres através da (gestão dos Centros de Formação e Coordenação dos centros de gestão participada, concepção dos meios pedagógicos tendo em vista a concretização de programas ajustados às características e necessidades de cada formando para que estes possam ter uma adequada informação e orientação para posterior desempenho profissional e, ainda, o reconhecimento e valorização da formação e a certificação da formação adquirida.

De acordo com o decreto-lei acima delineado, a formação profissional passa considerada como um processo contínuo e polivalente e em evolução que deve funcionar em cooperação e partilha com os vários intervenientes neste processo e em ligação aos contextos de trabalho.

As medidas legislativas, consagradas neste documento prevêm a criação de “programas de educação para o trabalho”, tendo por objectivo o desenvolvimento, para além da aquisição de comportamentos profissionais de adaptação às condições do mercado de trabalho. Estes programas de formação foram pensados com o objectivo não de “profissionalizar”, mas sim, favorecer a socialização e a autonomia das pessoas com deficiência preparando-os para a socialização profissional (forma mais ampla do que a socialização numa profissão), preferencialmente no mercado competitivo.

Os processos de formação para o exercício de uma actividade profissional são cada vez mais complexos, longos e diversificados. As baixas qualificações, as situações de desvantagem em relação ao acesso ou à manutenção do emprego, a constante evolução tecnológica, entre outras, constituem fortes razões para que se continue a dar em termos das políticas nacionais, especial atenção à formação profissional em especial das pessoas com deficiência. A avaliação e a orientação profissional das pessoas com deficiência são de importância capital e passa não só para um atendimento adequado, mas também pelo trabalho de articulação entre conjunto de estruturas e de agentes, o Estado incluído que promovam de forma eficaz a utilização dos serviços responsáveis pela execução dos programas.

No campo da reabilitação, surge a necessidade de melhorar o sistema de reabilitação e integração social pelo emprego, tendo em vista a construção de novos perfis de socialização profissional, determinados pelas mudanças operadas no mercado de emprego. Daí, a necessidade da existência do desenvolvimento de projectos inovadores ao nível das metodologias, equipamentos e serviços, capacidade técnica, modelos de intervenção e produção de programas de formação profissional.

Com efeito, assiste-se a grandes esforços desenvolvidos na área da formação profissional e inserção laboral de pessoas em situação de risco social, durante este período, nomeadamente, através do programa EIXO-HORIZON (1992-1995). Este programa revelou-se como a mais completa e estruturada medida de intervenção indispensável à melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

No caso da iniciativa Emprego, o programa Eixo-Horizon, tinha como principal objectivo apoiar a cooperação entre os Estados-Membros e a Comissão Europeia, de modo a superarem os desafios que as pessoas em situação de vulnerabilidade e a população com deficiência enfrentam na sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade ou, porque estão sujeitas a períodos de desemprego de longa duração.

Deste período, destaca-se, ainda, o Projecto Equal, sendo um Programa instituído através do regulamento n.º 1260/99 e do Decreto Regulamentar n.º 12-A/2000, cujo o principal objectivo consistia em apoiar o trabalho e a formação profissional das pessoas com deficiência, tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho, cada vez mais, competitivo, promovendo a realização de percursos de orientação, formação, inserção, criação de empresas, etc., e assegurando a sua formação ao longo da vida (requalificação profissional). Assim, como o Programa Constelação que é um Projecto do âmbito do Instituto do Emprego e Formação Profissional, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 247/869 e pelo Despacho normativo n.º 388/79 de 31 de Dezembro. Este Programa inscreve-se na área da reabilitação Profissional das pessoas com deficiência e vai ao encontro das medidas previstas no Plano Nacional de Emprego, contemplando várias valências, tais como: avaliação e orientação profissional; pré-profissionalização e formação profissional.

De notar, ainda, O Programa Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), de acordo com a estratégia Europeia para o emprego e na continuidade do Plano Nacional de Acção para o emprego, tendo como objectivos globais, entre outros, a promoção da “inserção social e profissional de grupos com particulares dificuldades de acesso ao mercado de trabalho”, nomeadamente as pessoas com deficiência.

A publicação das linhas estratégicas para reforçar o grau de coordenação no sistema de reabilitação e do caderno n.º 1, “Uma política coerente para a reabilitação das

peças com deficiência”, ambos, da responsabilidade do SNR (Secretariado Nacional de Reabilitação) e publicados em 1994, vêm chamar a atenção para a necessidade de haver uma articulação coerente entre diferentes ministérios envolvidos (emprego, segurança social, saúde, educação, entre outros) e de toda a sociedade em geral, no sentido de integrar as peças com deficiência nas actividades gerais e normais da vida, nomeadamente no que respeita à Orientação e Formação Profissional, incluindo a recreação e tempos livres. Assim, a intervenção na construção da qualificação destes indivíduos é entendida numa óptica transversal, articulando-se fortemente com outros domínios de educação, ciência, sociedade da informação, economia, através de programas regionais. Estamos assim perante uma prática de *mainstreaming*, em que a política de reabilitação é entendida como parte integrante das intervenções das várias políticas sectoriais (Capucha et al., 2004).

É de realçar, também, neste período, a interligação com a Estratégia Europeia de Emprego, nos domínios do acesso e/ou regresso ao mercado de trabalho, a fim de promover um mercado de trabalho aberto a todos, desenvolvendo práticas de integração no local de trabalho e a formação profissional contínua. Ou seja, as mudanças ocorridas nas políticas sociais, a partir desta época, começam a traduzir uma nova concepção da deficiência, centrada na óptica das oportunidades, através da promoção da formação profissional e criação de emprego.

Seguindo esta óptica de análise, este documento faz referência ao Emprego para todos sem excepção, no seu ponto VII, quando defende a integração social pelo emprego das peças com deficiência, qualquer que seja o seu grau ou tipo de deficiência. E exige uma complementaridade de contextos de formação e mediação entre os vários serviços envolvidos. O mesmo documento dedica, ainda, especial atenção, ao papel da informática e das novas tecnologias enquanto meios facilitadores de emprego destas peças; bem como, aos meios humanos e técnicos a utilizar para que seja possível uma total integração na vida profissional.

Esta mudança ao nível do conceito de deficiência tem impactos directos na nova Lei de Bases, apresentada na Assembleia da República em 11 de Fevereiro de 2004. A nova lei, denominada, Lei de Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Peças com Deficiência, acentua a importância da igualdade de oportunidades e da participação activa das peças com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade, com o objectivo de promover uma maior autonomia e a defesa e reivindicação dos seus direitos de cidadania.

Efectivamente, as políticas de reabilitação passam a estar associadas à necessidade de habilitação/formação profissional com qualidade e acesso ao mercado

de trabalho competitivo. A ideia que está na base destas políticas é de que as com deficiência quando são integradas em empresas, normalmente, essas experiências acabam por resultar numa enorme satisfação, do sector empregador, pela qualidade desenvolvida por estas pessoas. Sendo que o problema criado a estes indivíduos está na desigualdade de acessos e não nas incapacidades inerentes à deficiência (Capucha et al., 2004).

A Lei de Bases, relativamente à Formação Profissional e emprego de pessoas com deficiência, refere que a “política de emprego deve incluir medidas, estímulos e incentivos técnicos e financeiros que favoreçam a integração profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a criação de modalidades alternativas de actividades profissionais” (artigo 22.º). Assim, acentua a importância da igualdade de oportunidades e da participação activa das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade.

A mesma Lei, no seu artigo 24.º, em matéria de urbanismo e habitação, passa a ser previsto legalmente a obrigatoriedade da implementação de condições, ao acesso e à utilização de meios edificados, incluindo espaços exteriores e medidas de eliminação das barreiras arquitectónicas.

Ainda, neste contexto, e sabendo que a “qualidade da vida de vida depende profundamente do meio circundante em que vivemos, especialmente no meio edificado e dos transportes” (SNR, 1998: 8), o Decreto-Lei n.º 123/97 vem reforçar e impor a eliminação das barreiras, designadamente urbanísticas e arquitectónicas às pessoas com mobilidade reduzida, facultando-lhes o acesso a todos os serviços da comunidade (nos edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública), tornando-se numa condição indispensável ao exercício dos direitos de cidadania e uma garantia à participação na vida social, económica, cultural e política.

De notar, sobre esta matéria, o caderno do SNR, n.º 2 (1998) *Acessibilidade princípios e linhas directrizes – Deficiência e Integração*, que reflecte a importância da acessibilidade para a autonomia das pessoas com deficiência. Assim, com a publicação deste documento pretendia-se chamar a atenção, de todas as entidades responsáveis e dos cidadãos em geral, para a necessidade de eliminar as barreiras físicas, sociais e psicológicas. Suprimir tais barreiras é condição indispensável à melhoria da qualidade de vida das pessoas que se encontram condicionadas na sua mobilidade, de forma permanente ou em determinado período da sua vida.

De salientar, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001, de 6 de Agosto, prevê e atribui às entidades públicas e às empresas a responsabilidade de criar condições para uma plena inserção na vida em sociedade das pessoas com deficiência.

O apoio do Estado é reafirmado na Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, ao reiterar também a adopção de medidas específicas que assegurem a participação das Organizações Representativas de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (papel e actuação das ONGPD). As bases gerais do Regime Jurídico de Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto) e as grandes opções do Plano 2005-2009 (PAIPDI, 2006), no que concerne às medidas para *“mais e melhor política de reabilitação”* enquadradas na opção *“reforçar a coesão social, reduzindo a pobreza e criando mais igualdade de oportunidades”*, constituem os instrumentos dominantes do 1.º Plano de Acção para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI 2006-2009), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2002, de 20 de Novembro, fixou o enquadramento institucional da actividade do Governo quanto à sociedade de informação, do governo electrónico e de inovação, cabendo à Unidade de Missão e Conhecimento (UMIC), actuar ao nível da inclusão de pessoas com NEE na sociedade de informação.

Entretanto foi promulgado o Decreto-Lei, n.º 3/2008, que vem reforçar a importância da transição para a vida pós-escolar, dos jovens com necessidades educativas especiais tornando obrigatória a elaboração de planos individuais de transição, com vista a desenvolver competências socioprofissionais, que permitam a estes jovens uma melhor inserção social.

Par tal cabe à escola, através de uma equipa responsável da escola, chamar outros elementos que podem ter uma acção relevante nesta área, de modo a que antes do alunos atingirem o último ano de escolaridade, se conheçam quais os recursos que os vão atender, nos diversos aspectos da sua vida. Duma forma integrada, devem ser chamados os recursos que, na área, têm uma acção mais decisiva junto da população com deficiência, na formação profissional e na inserção laboral, no apoio à habitação (como por exemplo, lares residenciais), no apoio à realização pessoal e à inserção (DGIC, 2010).

O facto de haver ao longo dos tempos uma “crescente imposição constitucional” faz com que o Estado proporcione meios que vão da “eliminação de barreiras físicas e sociais (incluindo recreação e tempos livres) até ao ensino apoiado, legislação obrigatória para se institucionalizarem os processos de transição para a vida pós-escolar, inserção profissional e formas alternativas de emprego às pessoas com deficiência” (Capucha et al., 2004: 61).

Assim, conclui-se da análise da evolução do tipo de medidas políticas e legislativas produzidas em Portugal e que, apesar de nem sempre se traduzirem em

mudança de atitudes dos vários agentes sociais, estas se têm vindo a orientar, cada vez mais para a formação profissional e empregabilidade da população com deficiência.

### **7.3 – Legislação específica no contexto português**

Provavelmente, o avanço no campo das políticas educativas e de regulação do emprego não teriam feito história se não pudesse ter sido objecto de uma aproximação prática. É aí que se cria um quadro legislativo de base, no contexto Português, tendo em vista a integração profissional da população com deficiência.

Por conseguinte, no que respeita à inserção laboral das pessoas com deficiência, destaca-se o Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de Janeiro, sobre o emprego protegido, que estabelece medidas especiais de apoio por parte do Estado, visando assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas com deficiência e facilitar a sua passagem para um emprego não protegido.

Contudo, estas medidas nem sempre se têm mostrado suficientes para a obtenção de emprego e a verificação de capacidades remanescentes, tornando-se aconselhável, por esse motivo, a adopção de outras medidas incentivadoras de aceitação dos trabalhadores com deficiência e incapacidade por parte das empresas. Assim, e tendo presente a preocupação da Segurança Social não só no que respeita à inserção laboral da população com deficiência, mas também à criação de postos de trabalho, (é que o Programa do Governo prevê a utilização do sistema de segurança social como instrumento de apoio a essa mesma criação), entendeu-se, na linha do que vem sendo feito como estímulo ao primeiro emprego, reduzir substancialmente os encargos contributivos das empresas que contratem trabalhadores com alguma incapacidade ou deficiência sendo regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 299/86. Esta dispensa de contribuições para a segurança social tem um período máximo de 24 meses.

A Portaria n.º 255/2002 de 12 de Março emitido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade enquadra-se no Plano Nacional de Emprego, dando corpo a uma estratégia coordenada para o emprego à escala europeia assente em quatro pilares, melhorar a empregabilidade, desenvolver o espírito empresarial, incentivar a capacidade de adaptação dos trabalhadores e das empresas e reforçar as políticas de igualdade de oportunidades.

Este Decreto, no artigo 17.º no ponto número 3, no âmbito da aplicação, refere que são dados incentivos e apoio às entidades empregadoras que empreguem por

tempo indeterminado pessoas com deficiência, ou seja, os apoios “(...) são concedidos a entidades de dimensão superior a 50 trabalhadores, desde que os postos de trabalho em causa sejam preenchidos por pessoas com deficiência (...)”. Assim, por cada contrato de trabalho é concedido um apoio financeiro não reembolsável do IEFP cujo montante é igual a 6 vezes o valor do salário mínimo mensal por cada admitido (artigo 17.º-B, alínea b) da referida Portaria). Também na secção V, da mesma portaria, no artigo 18.º estão referidos os prémios de igualdade de oportunidades onde inclui que “quando haja a criação de um número mínimo de postos de trabalho em mais de 40% por pessoas com deficiência, haverá lugar à atribuição de um prémio, (...), no montante correspondente a 10 % do valor total de apoio concedido, excluídas as majorações”.

A Portaria n.º 1191/2003, de 10 de Outubro, da responsabilidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho é um documento que vem reforçar os incentivos e estimular a criação de emprego a trabalhadores com alguma incapacidade funcional (corresponde a 18 vezes a remuneração mínima mensal mais elevada).

Procurando enquadrar, a nível nacional, um conjunto de medidas de acção no âmbito da reabilitação/integração laboral das pessoas com deficiência, temos, ainda, o Decreto-Lei n.º 247/89 que procura, melhorar as perspectivas de emprego, destes indivíduos. Isto é, com este Decreto-Lei o Estado assume a responsabilidade de garante das políticas de apoio técnico e financeiro aos programas de orientação profissional voltados para a integração no mercado regular de trabalho por parte destes indivíduos, adoptando as seguintes medidas: a *preparação pré-profissional*, instituída em 1989, destina-se a facilitar a transição para a vida activa de jovens que frequentam instituições de ensino especial.

Com a substituição do “ensino especial” pela frequência do ensino regular com apoios educativos especiais e com o prolongamento da escolaridade obrigatória, a idade de entrada neste tipo de programas foi sendo alargada no âmbito do INTEGRAR e do POEFDS, programas em que a pré-formação permanece como acção financiada; a *avaliação/orientação profissional*, visa proporcionar às pessoas com deficiência, a partir dos 16 anos, a tomada de decisões de âmbito laboral. Igualmente instituída em 1989, recebeu nova regulamentação em 2000. Distingue-se da formação regular por incidir sobre as dimensões pessoais e relacionais, além das profissionais, por ser servida em módulos, ter duração mais prolongada e ajustada às características de cada utente e, ainda, por estar fortemente articulada com o apoio às saídas para o emprego.

E, ainda a *readaptação ao trabalho*, sendo uma medida que data também de 1989 e que foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 247/89, visa proporcionar às pessoas que tendo trabalhado se tenham tornado pessoas com alguma deficiência, condições e

processos de adaptação que lhes permitam o aproveitamento da experiência profissional em funções adaptadas.

Capucha et. al. (2004) valoriza o emprego em mercado normal de trabalho, em detrimento da criação de estruturas especializadas, isto é, segregadas, tem sido uma prioridade formal das políticas de reabilitação e regulação do emprego, sendo o emprego protegido solução de recurso, apenas para os casos de mais difícil integração.

Do apoio do Estado em apoios pecuniários disponibilizados pela Segurança Social destacamos subsídios e complementos, dos quais destacamos os seguintes que estão previstos no Decreto-Lei n.º 247/89: o *Subsídio de Acolhimento Personalizado na Empresa*: é uma prestação pecuniária, não reembolsável, concedido às entidades empregadoras de pessoas com deficiência, destinada a cobrir despesas com pessoal com deficiência, durante o processo de inserção no mercado de trabalho e de adaptação ao esquema produtivo da entidade empregadora. Deste modo, estimula-se a autoconfiança da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo que se cria um clima não discriminativo, por parte dos restantes trabalhadores.

O Programa de Apoio ao Emprego de Deficientes consiste na atribuição de um *Subsídio para Eliminação de Barreiras Arquitectónicas* que passa por uma prestação pecuniária, não reembolsável, destinada a assegurar a eliminação de obstáculos físicos que impeçam ou dificultem o acesso ao local de trabalho de pessoas deficientes, bem como a mobilidade no interior das instalações de trabalho. Este subsídio é concedido às entidades que admitam pessoas deficientes, ou mantenham nos seus quadros trabalhadores que se tenham tornado deficientes e cujas limitações o justifiquem; num *Subsídio para Adaptação de Postos de Trabalho*, isto é, uma prestação pecuniária, não reembolsável, concedida a entidades que, por admitirem pessoas deficientes, ou por manterem, nos seus quadros, trabalhadores que se tenham tornado deficientes, necessitem de adaptar o equipamento ou postos de trabalho às dificuldades funcionais daqueles trabalhadores e finalmente por um *Subsídio de Compensação*, nomeadamente por uma prestação mensal, concedida às entidades empregadoras de pessoas deficientes, tem por objectivo compensá-las pelo menor rendimento produtivo daqueles trabalhadores, durante a fase de adaptação/readaptação ao posto de trabalho, em relação à produtividade média dos trabalhadores não deficientes da mesma categoria profissional. Esta legislação acrescenta, ainda, a atribuição de *prémio de mérito* às empresas, visando sensibilizar o sector empregador para as possibilidades e qualidade das pessoas com deficiência. O “prémio de mérito” é atribuído anualmente a entidades empregadoras que se distingam na sua contratação ou a pessoas com deficiência que se distingam na criação do próprio emprego.



A *instalação por conta própria*, é uma opção de integração profissional cujo apoio está igualmente previsto desde 1989, tendo sido objecto de novo diploma em 2001. Destina-se a apoiar a iniciativa de pessoas na criação do seu próprio emprego. Destina-se para a concretização do projecto de instalação por conta própria, podendo ser atribuído um empréstimo sem juros. E ainda, o *teletrabalho* que possibilita a criação de uma Bolsa de Emprego para Teletrabalhadores – instituído pelos, Decretos-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto e pela Resolução de Conselho de Ministros, n.º 59/98, de 6 de Maio.

De destacar, outros apoios pecuniários disponibilizados pela Segurança Social, que foram criados recentemente e que são, os subsídios e complementos a prestação complementar (Lei n.º 4/2007, de 16 de Janeiro); abono e subsídio a pessoas com deficiência (Despacho n.º 42/80, de 04 de Setembro); pensão social (Decreto-Lei n.º 464/80, de 13 de Outubro); abono de família e outras prestações (Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de Abril); subsídio de educação especial (Despacho n.º 67/92, de 6 de Agosto).

No que respeita à promoção de apoios para a implementação de práticas de inclusão e inserção no mundo de trabalho de pessoas com condições de deficiência surge uma iniciativa muito significativa, o I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacitadas (PAIPDI). Este Plano reúne de forma coesa e coerente as coordenadas da política da deficiência orientadas para a acessibilidade da informação, para a qualificação como requisito máximo para a integração social e, ainda, promover condições que assegurem a sua qualidade de vida. Por conseguinte, estabeleceu-se uma estratégia de prioridades e metas no âmbito do Programa Nacional para a Participação dos Cidadãos com deficiência e incapacidade na Sociedade da Informação (PAIPDI, 2006), com destaque para o Programa Internet na Escola, a criação progressiva de Espaços Internet Acessíveis, a utilização mais intensa da Banda Larga (reforço do equipamento instalado, o alargamento da rede aos alunos com NEE), de entre outras iniciativas a que se refere o PAIPDI.

É indiscutível que a produção de normativos políticos e de das práticas de actuação são absolutamente necessárias para apoiar e para proteger os direitos das pessoas com deficiência facultando-lhes as condições que se tornem membros de pleno direito da sociedade. No entanto, apesar de todos os esforços promovidos no âmbito das políticas sociais e de regulação do emprego das pessoas com deficiência, estas parecem caracterizar-se como insuficientes, quer na área da formação profissional e do apoio e incentivo ao acesso ao mercado de trabalho competitivo, quer pelo facto das estruturas

de educação, formação e emprego não estarem preparadas para proporcionar respostas adequadas à sua especificidade.

A importância que é atribuída à função integradora do trabalho-emprego e ao seu papel na coesão social destes indivíduos conduz-nos a outro dado relevante que não podemos esquecer: se por um lado, as dificuldades com que esta população se debate explica a sua maior dependência do Estado, por outro lado, a possibilidade destes apoios se continuarem a manter, (apesar da produção legislativa) com a mesma intensidade é uma questão em aberto. A encruzilhada em que se encontra o Estado Social, levanta um conjunto de incertezas quanto à manutenção das condições que, até ao momento, têm permitido o prolongamento da dependência desta população com deficiência das estruturas do Estado.

## **CAPÍTULO 8 - PRINCÍPIOS TEÓRICOS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO**

### **8.1 – Aproximação conceptual sobre a qualidade de vida**

Tal como nos recorda Schalock (1996b) no prefácio do seu trabalho *Quality of Life*, o conceito de qualidade de vida não é um conceito novo, até porque o debate sobre o que constitui o bem-estar ou a felicidade já remontam à época de Platão e Aristóteles.

Para o autor, o seu significado semântico indica que o conceito *qualidade* está relacionado com a aquisição de felicidade, de riqueza, êxito, saúde e à satisfação pessoal (valores positivos), que se constituem como aspectos essenciais da existência humana; o conceito *de vida* reporta-se aos aspectos fundamentais da existência humana, independentemente da cultura em que cada indivíduo esteja inserido. Não há dúvida que a experiência cultural e as crenças desempenham um papel importante no entendimento deste sentimento de bem-estar subjectivo.

Ainda que o seu significado semântico tenha sido o mesmo, durante as últimas três décadas, apenas a compreensão e a forma de apropriação do conceito é que evoluiu significativamente (Gómez, Verdugo & Canal, 2002; Schalock & Felce, 2004; Schalock & Verdugo, 2007).

De facto é no âmbito das várias problemáticas que limitam o funcionamento da pessoa, que este conceito começa a adquirir uma grande relevância, após os anos sessenta, nos Estados Unidos da América, com o reconhecimento dos direitos civis destas pessoas.

É a partir desta época, que este conceito é considerado pelos especialistas como um direito inalienável (Schalock, 2007; Luckasson, 1997), considerando que atenta directamente em relação às necessidades humanas das pessoas com limitações.

As estratégias para incrementar a qualidade de vida, durante este período, são significativamente influenciadas pelo princípio de “normalização” e mais recentemente pelo actual paradigma que enfatiza a “inclusão em meios comunitários naturais”.

Esta concepção realça a importância da diversidade, dos laços sociais, facilitando a promoção de situações de aprendizagem potenciadoras de felicidade, bem-estar e autonomia de vida. (Schalock 1996a; Verdugo & Jenaro, 1997, Schalock & Verdugo, 2007).

Para tal mudança de paradigma muito contribuiu o movimento de capacitação (“empowerment”) do consumidor e o enfoque ecológico que evidencia a importância das organizações quando se mobilizam como estratégia pedagógica através da dinamização apoios, serviços e recursos em prol da pessoa com deficiência para que esta possa alcançar efectivamente níveis de qualidade de vida.

Perfilha-se, portanto, a tese de que no caso das pessoas em situação de vulnerabilidade (entre elas as pessoas com necessidades especiais) é muito mais eficaz e adequado à sua situação, a existência de um bom suporte social (optimizar o serviço educativo) do que dar poder às pessoas, que muitas vezes não o têm, porque os seus níveis de participação social não são potenciados (Sennett, 2003). Por isso, o que é preciso é partilhar e debater as formas eficazes e exequíveis de ajudar estes jovens a maximizar a sua capacidade de acção (González & Peralta, 2005).

De notar que os autores (Schalock, 1996a, 1996b, 2003; Verdugo, 2005; Wehmeyer, 2006) preconizam, nesta sua abordagem, a relevância na planificação de apoios e programas centrados na pessoa com potencialidades, tendo em consideração os desejos, necessidades e respectivas expectativas pessoais e a (re)valorização do sujeito e do seu papel activo na construção do seu projecto de vida.

Em todos os passos e momentos da investigação tem estado presente, portanto, o princípio de que bem-estar pessoal, familiar, comunitário e profissional, de cada indivíduo, implica elevar ao máximo possível o potencial intra-individual e consequentemente, a promoção da inscrição na vida cívica, económica e política de todos os cidadãos, sem excepção (Gómez, Verdugo & Canal, 2002; Paredes 2003; Schalock & Verdugo, 2003; Schalock & Verdugo, 2006).

### **8.1.2 - Factores objectivos e subjectivos da qualidade de vida**

Este conceito integra duas perspectivas aparentemente dicotómicas, por um lado implica, um aspecto mais subjectivo constituído pelas percepções e valores individuais que serão determinantes na concepção de ideia de qualidade de vida que cada um elege para si e, por outro lado, uma perspectiva mais objectiva, pois é a partir das condições reais de vida, isto é, da mobilização de um conjunto de suportes sociais (serviços de apoio), suportes simbólicos ou (família, amigos, professores, técnicos), que dinamizados por políticas sociais activas, numa perspectiva de colaboração e cooperação se poderão converter em facilitadores da qualidade de vida e da participação social destes indivíduos (Cummins & Lau, 2004; Verdugo, 2005).

Os suportes sociais, organizacionais e simbólicos, são, efectivamente, o núcleo central desta nova concepção pois podem gerar, se forem os mais adequados, impactos sensíveis na qualidade de vida dos jovens em processo de transição (Schalock, 2003).

A este propósito, a concepção defendida por Verdugo (2009), evidencia o facto de que para uma completa compreensão deste conceito é necessário adoptar uma perspectiva integrada, convocando várias dimensões sócio-organizacionais: ao nível micro (contexto social imediato), ao nível meso (serviços e apoios) e ao nível macro (políticas sociais), para que se verifiquem níveis de bem-estar subjectivo nos indivíduos. Isto quer dizer que, os níveis de satisfação pessoal destes indivíduos e que a mobilização dos recursos humanos e ambientais podem contribuir para um maior entendimento do conceito de qualidade vida.

Um dos aspectos mais relevantes das leituras sobre este conceito (Verdugo, Jordán & Bellver, 1998) e que interessa reter é que as teorias sócio-educativas devem privilegiar um sistema de organização e de gestão de serviços de apoio que procure superar um certa visão redutora e que, tende a centrar-se, predominantemente, numa cultura de prestação de cuidados sociais e de saúde em ambientes institucionalizados (muitas vezes, separados da comunidade).

Por conseguinte, a sua incorporação nos serviços de apoio implica uma maior simplificação, descentralização, colaboração entre os serviços responsáveis pela orientação escolar e os que se ocupam da orientação profissional, criando condições para uma transição harmoniosa entre a escola e a vida pós-escolar (Schalock & Verdugo, 2003).

Apesar de ser um conceito que se remete à esfera dos valores individuais, a questão é que o mesmo não pode dissociar-se dos níveis de satisfação que as pessoas possuem, no que diz respeito a um conjunto de variáveis relacionadas com um conjunto de necessidades que poderão estar ou não satisfeitas e, às condições em que se desenrola a vida de cada pessoa (Verdugo, 2009). Torna-se difícil falar-se de uma vida de qualidade em situações de restrição de oportunidades, barreiras à participação social ou de exclusão que padecem muitas pessoas (Verdugo, Ramis & Sánchez, 2006).

Quando analisada a literatura científica que se debruça sobre este conceito e que tem no autor, Schalock (1996a e 1996b), um dos seus principais teorizadores, parece enunciar-se um dado relevante para a investigação, o facto de a qualidade de vida ser um processo e um conceito organizacional que pode guiar os profissionais e os serviços na melhoria das condições de vida de todas as pessoas e particularmente nas das pessoas com deficiência. Daí a importância do papel da qualidade da organização e gestão dos serviços (socioeducativos) e dos apoios (técnico-pedagógicos e sócio-

organizacionais) mediante a regulação das políticas sociais e educativas (Schalock & Felce, 2004).

A educação pessoal e social destes jovens constitui, hoje, um dos maiores desafios da sociedade contemporânea. A necessidade de profissionais sócio-educativos justifica-se, não só pelo facto destes jovens necessitarem de apoio psico-social, mas também (e sobretudo) pelo papel que desempenham, enquanto *mediadores*, e promotores dos direitos das pessoas com deficiência a terem uma vida de qualidade e de bem-estar, bem como a tornarem-se co-autores do seu próprio desenvolvimento.

#### *8.1.2 - Dimensões básicas da qualidade de vida*

A qualidade de vida procura realçar o sentimento e o bem-estar de cada indivíduo de modo a que seja capaz de satisfazer alguns dos seus anseios e necessidades a partir das oportunidades que vão surgindo, facultando a cada sujeito a vivência de experiências satisfatórias em torno dos principais âmbitos de vida (Paredes, 2003; Verdugo & Jenaro, 1997).

Este princípio contém um conjunto de ideias fundamentais. Por um lado, reivindica claramente a necessidade de promover de forma integrada o desenvolvimento da pessoa, o qual atribui um papel prioritário à educação. Por outro lado, associa claramente o bem-estar pessoal com a capacidade real de se poder satisfazer os anseios e as necessidades, algo que exige uma atitude real de escuta e de valorização da pessoa, isto é, ajudar cada pessoa em concreto a viver uma vida humana plena, no sentido de uma vida em que não falte nenhuma das dimensões essenciais do ser humano (Schalock & Felce, 2004).

Pelo que se deduz, então, que a maior parte das concepções de qualidade de vida partilham factores comuns e ideias centrais como são, “os sentimentos gerais de bem-estar, sentimentos de implicação social positiva, oportunidades para desenvolver o potencial pessoal, realizar eleições e possuir controlo pessoal (...)” (Schalock, 2003, p. 52).

Como classifica o autor, Schalock (2003, p. 32), a qualidade de vida é um fenómeno multidimensional e reporta-se às seguintes dimensões: ao bem-estar emocional, às relações inter-pessoais, ao bem-estar material, ao desenvolvimento pessoal; ao bem-estar físico, à autodeterminação, à inclusão social e aos direitos de cidadania.

Assim, parece razoável pensar que a qualidade de vida contém alguns elementos que são relativamente inquestionáveis, nomeadamente aqueles que correspondem às

necessidades básicas e universais, tais como a alimentação, a relação social, o trabalho e o lazer. Depois surgem as dimensões que estão intimamente relacionadas com os padrões de vida, valores sociais de participação na comunidade, etc. Finalmente, não podemos esquecer a vivência pessoal destas dimensões e as condições que se oferecem para as vivermos e, ainda, as percepções e aspirações de cada indivíduo, constituindo-se como factores subjectivos importantes para compreender e avaliar a qualidade de vida (Verdugo, 2009).

## **8.2- Qualidade de vida, redes de apoio e dispositivos**

Para Schalock & Verdugo (2003, 2006, 2007), a qualidade de vida, entre outros aspectos, baseia-se na promoção da capacitação de cada indivíduo, criando condições e oportunidades para que ele possa poder fazer eleições, escolhas, dentro de algumas margens de decisão e autonomia. Os indicadores da qualidade de vida de uma pessoa, neste contexto, passam necessariamente, entre outros, optimização do serviço educativo prestado a partir de profissionais competentes para que os jovens possam desenvolver competências e adquirir conhecimentos que se enquadram em duas grandes áreas: competências sociais e laborais. As competências sociais dizem respeito à forma como as pessoas se organizam e incluem, entre outros, o lugar e a família, a educação, o tempo livre e a relação com a comunidade, enquanto que as competências laborais se referem aos aspectos individuais que estão relacionados com as responsabilidades e actividades de vida adulta e abrangem a preparação para uma autonomia funcional que poderá permitir a aquisição de níveis de independência residencial e financeira, tão importantes para a vida dos alunos com NEE. A preparação e orientação para a vida adulta passa pela inter-relação de todos estes domínios, possibilitando, assim, uma maior qualidade de vida, de forma a manter uma maior independência, associada a condições materiais de vida, respeito e reconhecimento profissional e social na sociedade. A escola tem, pois, de rever a sua função, finalidade e organização, devendo prever a transição dos alunos em geral para a vida adulta e, em particular, os alunos com necessidades educativas especiais, através da criação de um serviço educativo de qualidade, que promova a sua transição para o mundo do pós-escolar (Canastra, 2009).

A aplicação deste princípio permite conhecer até que ponto os serviços educativos e sociais estão a promover condições para favorecer ou a assegurar o desenvolvimento da autonomia funcional, tão vital para que estes jovens possam encontrar a sua posição social e laboral através de múltiplas aprendizagens com apoio, ao longo da vida.

Considerado como um enfoque sensibilizador sobre o que é importante na vida das pessoas, também, é tido como critério regulador das “boas práticas”, no que concerne à prestação dos apoios técnico-pedagógicos e sócio-organizacionais. Desta forma, para os autores em apreço, converteu-se num marco para o desenvolvimento e melhoria destes apoios e serviços, implicando especial cuidado ao impacto dos resultados na vida pessoal de quem necessita da prestação dos mesmos.

Devido a um melhor entendimento da estrutura do conceito e da sua medida, de certa forma, evoluiu-se desde uma visão da qualidade de vida como um conceito sensibilizador até um (a) princípio organizador (b) um enfoque comunitário; (c) assente nas boas práticas sócio organizacionais (d) adequação dos serviços e apoios de forma individualizada (Schalock & Verdugo, 2007, Verdugo, Ramis & Sánchez, 2006).

A conjugação Interactiva de todos os factores em jogo e enunciados pelos principais especialistas (Brown, Keith e Schalock, 2004; Schalock & Verdugo, 2007) permite afirmar, que a qualidade de vida é um sentimento e uma atitude psico-social de bem-estar pessoal que assume as seguintes características: (a) é multidimensional; (b) contém dimensões éticas e universais inscritas nas várias culturas; (c) abrange componentes objectivas e subjectivas; (d) está influenciada por factores pessoais e ambientais; (e) produz melhorias como a autodeterminação, os recursos, o projecto de vida e fomenta um sentido de pertença; e (f) a sua aplicação deve basear-se nas experiências pessoais.

Schalock & Verdugo (2006) consideram, por conseguinte, que este conceito deve ser aplicado aos programas de serviços educacionais e sociais e, por conseguinte, ser integrado em: (a) uma planificação centrada na pessoa, através da implementação de um modelo de apoios (simbólicos, sócio-organizacionais e técnico-pedagógicos), que esteja articulado com o projecto de vida de cada pessoa e à medida de cada um; (b) tornando-se no referencial essencial de um serviço de qualidade.

Ponderando-se todos os dados reflexivos em presença importa, pois, assumir que a melhoria da qualidade de vida de cada pessoa implica uma conexão e articulação com a gestão da qualidade a nível organizacional. Por isso, aqueles autores (Schalock & Verdugo, 2003), defendem a concepção de um modelo de avaliação das práticas dos vários profissionais, no sentido de melhorarem os seus serviços tendo em conta as necessidades, expectativas e interesses dos usuários de cada serviço. E, ainda, a constituição de redes formais e informais de serviços de apoio às famílias e às escolas, o que é importante em termos de transição para a vida pós-escolar (TVA).



### **8.3 - A planificação centrada no sujeito da educação: alguns elementos de discussão**

Utilizar o conceito de qualidade de vida nas escolas permite-nos avançar na educação integrada dos alunos com NEE, uma vez que é de grande utilidade social e serve como referência e guia conceptual de muitas transformações e mudanças que a escola necessita de alcançar para atender às necessidades e anseios destes alunos Ramis e Sánchez (2006).

Assim, o enfoque actual e emergente a partir do qual, muitos autores (que têm vindo a ser referenciados) tendem a problematizar o conceito de “qualidade de vida”, procura centrar-se no processo de melhoria das condições de vida de cada sujeito de educação (alunos com NEE), mediante um conjunto de interacções colaborativas (socialização familiar, biografia educativa, experiência social e projecto de vida), a partir da dinamização de redes de apoio optimizadas e, ainda, através de profissionais com competência técnica e ética na sua relação com os jovens com NEE (Verdugo, 2006; Tamarit, 2003, 2006).

A qualidade de vida, nesta leitura, é entendida como uma actividade que cada sujeito constrói numa relação ecológica: entre si próprio, os outros e nos vários contextos (educativos, profissionais, comunitários) onde a sua vida decorrerá (Paredes 2003). Daí a importância de que se revestem os serviços e apoios concebidos à medida de cada jovem (Schalock & Verdugo, 2003; Tamarit, 2006).

Importa, então, realçar que as redes de apoio neste novo enfoque são portadoras de uma epistemologia plural, podendo sistematizar-se da seguinte forma: (a) reportam-se ao capital pessoal de cada jovem, isto é, à sua complexidade enquanto pessoa e, que, por sua vez, se desenvolve numa dinâmica pessoal, cultural e social; (b) implicam a elaboração de um programa educativo individual adequado, realçando a capacidade da realização de eleições auto-determinadas e da participação social (c) centram-se na qualidade dos serviços e apoios mobilizados, tanto ao nível das políticas estatais, garantindo apoio a estes jovens e suas famílias (sob o ponto de vista legislativo e administrativo); (d) contemplam níveis de colaboração, quer ao nível da intervenção social ou comunitária e (f) realçam a interacção entre a avaliação dos serviços e a qualidade de vida e o modo como os serviços estão organizados (Schalock & Verdugo, 2003; Verdugo, 2006). Esta abordagem conceptual, por sua vez, pressupõe que o que está em causa é a adequação dos programas educativos às características, necessidades e expectativas dos jovens em processo de transição descentrando-os nas organizações

e ou instituições devendo preocupar-se com a articulação e a optimização de serviços para cada jovem se formar com apoio (Verdugo & Jenaro, 1997). Entre outras implicações, isso significa que o agente de educação deixa de ser o actor institucional para passar a ser o actor social.

Para estes jovens a escola deve oferecer soluções para o seu futuro, em áreas em que a sua vida futura decorrerá. É precisamente para muitos destes alunos, que alguns dos métodos de transição para a vida pós-escolar devem ser desenhados (Wheman, 2006). Nesta perspectiva, os jovens com NEE é que são os sujeitos de educação e é para eles que o serviço educativo e o dispositivo de acompanhamento (Plano Individual de Transição) devem estar delineados, mas sem nunca se substituir aos seus destinatários. Assim a articulação entre actores sociais (família, alunos, escola, empresários, segurança social...), programas de transição e apoios técnico-pedagógicos revestem-se de grande importância para uma efectiva transição para a vida adulta destes jovens (Cummings & Casey, 2000). No entanto, é necessário que os profissionais de educação procedam o seu enquadramento numa perspectiva que contemple outras dimensões das suas vidas e que são a vida familiar e comunitária, a vida profissional e os tempos livres, juntamente com a aquisição de autonomia (Schalock & Verdugo, 2007). A escola tem que estar atenta a estas dimensões, de modo a poder contribuir positivamente para a construção de um projecto de vida, sendo aqui que se insere a conceptualização de transição para a vida adulta e o desenvolvimento de currículos funcionais.

### *8.3.1 - Os currículos funcionais*

Embora a adaptação curricular tenha como objectivo primordial a relevância dos conteúdos na promoção da qualidade de vida do aluno, na medida em que deve prover as suas necessidades actuais e futuras. A aplicação deste princípio, no que concerne a estes alunos, nem sempre se traduziu na adequação em planos curriculares capazes de lhes proporcionar um funcionamento autónomo e socialmente integrado, o que se deve, em parte, à adopção de perspectivas desenvolvimentistas as quais, apesar de respeitarem os princípios da relevância (adaptação às necessidades individuais) e da congruência (articulação horizontal e vertical de aprendizagem), redundaram na adopção de perfis não funcionais descontextualizados e incapazes de promover a autonomização, socialmente integrada, destas pessoas (Currículos Funcionais, 1996).

Numa linha de pensamento distinta do modelo curricular desenvolvimentista, surgiu o modelo curricular funcional que apresenta outras propostas de orientação,

valorizando o desenvolvimento do currículo de outro modo. Isto é, como projecto em permanente construção e reconstrução, devendo responder aos interesses e necessidades dos alunos com NEE com dificuldades acentuadas, proporcionando-lhes experiências significativas de aprendizagem e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Lou Brown, 1989). O que se afigura aqui de extrema relevância é que as experiências de intervenção educativa baseadas nos currículos funcionais (CF) se constituem num ensaio privilegiado de estratégias de auto-desenvolvimento, sucesso educativo e qualidade de vida dos alunos com NEE, especialmente com níveis adaptativos mais baixos (Santos & Morato 2002). Neste sentido, com a adopção dos currículos numa vertente eminentemente socializadora trata-se, como afirma Roldão (1999, p. 169), de “deixar de pensar de forma simplista e ingénua”, considerando os saberes como parte essencial do currículo, mas se e só se, de facto, contribuirão para uma real “formação de competências e conhecimentos” dos alunos, sendo esta a única finalidade que justifica o currículo escolar. Assim, a concepção de currículo funcional (Wehman, & Kregel, 2004) partiu da constatação de que uma pessoa com acentuados problemas de aprendizagem que apresente um grande desfasamento entre a idade cronológica e a idade mental, não pode ser tratado, em termos curriculares, de acordo com as mesmas didácticas e metodologias, do que aquela que não revela nenhuma dificuldade. Por isso, para que “ensino funcional” se torne exequível, como argumenta Costa (1998) é necessário ter em mente que os alunos com NEE, a exemplo do que acontece com os seus pares, se configuram pessoal e socialmente a partir de um processo de maturação, ainda que com matizes próprias: a socialização tende a ser mais morosa e concreta. Assim, estes alunos podem aprender (de acordo com as suas capacidades e expectativas), necessitando apenas de mais tempo para interiorizar essas aprendizagens, e posteriormente possam realizar (contextualizando) aquilo que aprenderam em qualquer ambiente.

Pensa-se, no entanto, no que respeita aos currículos funcionais, que os mesmos podem revelar algum determinismo cultural que é dado ao termo funcional (por exemplo, nas competências sociais), podendo assumir uma lógica de concepção e aplicação exclusivamente comportamental (Rodrigues, 2002). É por isso, que aquele autor levanta assim, algumas questões relativamente aos modelos e às concepções de currículo, algumas delas geradas na necessidade de dar respostas a certas situações.

Os contributos da literatura (Costa et al., 1996; Lou Brown, 1989; Wehman, 2006) colocam, pois, a ênfase de que os currículos funcionais vieram, no entanto, chamar a atenção para uma ideologia escolar demasiado académica e descontextualizada da educação de jovens com deficiências severas e procuram apresentar uma proposta de

orientação escolar para alunos com NEE, valorizando os contextos onde vivem (social, educacional, ambiental), ou se prevê que venham a viver, mobilizando, os apoios técnico-pedagógicos e os serviços educativos adequados, no sentido da promoção da sua autonomia funcional com a maior qualidade de vida possível.

A prossecução destes objectivos e a possibilidade do exercício dos direitos de cidadania das pessoas com NEE implica que na infância e na adolescência, fases decisivas para a aquisição de competências sociais e para a interiorização dos comportamentos e das atitudes, se propiciem situações sociais de aprendizagem de cariz funcional, que apontem para a promoção dessas aprendizagens (Costa, 1999).

Actualmente, o currículo funcional enquadra-se na Alínea i), do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, passando agora, a denominar-se de Currículo Específico Individual, enquadrado no Artigo 16, Número 2, Alínea e), do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. O recurso ao CF só deve ser adoptado, em último caso, depois de esgotadas todas as medidas previstas no Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que se traduz em várias medidas de adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem destes alunos. Portanto, os jovens com NEE que não têm capacidade de aceder ao currículo regular mesmo que adaptado. Nestas situações é necessário que estes alunos disponham de um currículo específico individual de modo a serem preparados para funcionar o mais independente e produtivamente possível em todos os contextos da comunidade, nomeadamente, familiar, educativo, laboral, entre outros (Capucha, 2008). Assim, segundo o autores e obra em referência, afigura-se essencial que, a forma como estas metas diferentes de aprendizagem e o desenvolvimento de competências específicas, dada a variedade de características e capacidades destes alunos, as estratégias de desenvolvimento curricular e os conteúdos delas resultantes, devem ser suficientemente flexíveis e adaptáveis de modo a permitir que cada aluno possa “aprender a aprender”. Contudo é preciso não esquecer que a expectativa em relação à aprendizagem destes alunos não deve inferior à dos seus colegas da mesma idade, e por isso mesmo, não significa que não devam adquirir e realizar, também, uma série de tarefas não funcionais que tenham significado para cada um, desde que contribuam para melhorar a sua qualidade de vida, devendo portanto o Programa Educativo Individual compreender o ensino de competências funcionais e não funcionais, desde que sejam adequadas ao seu perfil cognitivo (Costa et al., 1996).

Numa perspectiva pedagógica em que o aluno configure o centro e o núcleo de toda a actividade educativa, julga-se, também, que as competências de preparação para a autonomia funcional (recreativas, desportivas ou culturais) devem ser incluídas no programa destes alunos, de forma equilibrada, a par com outras competências, as

académicas, que não deverão deixar de pertencer ao seu programa (Wehman, 1997). Sob esta lógica, estes currículos devem, também, ter em conta as características específicas do processo de transição, atender aos contextos de vida em que o aluno está inserido e integrar as áreas curriculares que decorrem da vida de todos os indivíduos. As áreas curriculares podem ser por exemplo, em casa – actividades que promovam autonomia na vida doméstica; na comunidade – actividades que permitam o “aprender fazendo” em situações sociais; na escola – actividades académicas e outras de cariz funcional que possam ir de encontro às necessidades do dia-a-dia; no lazer – actividades que promovam o estabelecimento de laços com outros; nas experiências de socialização profissional – preparação dos alunos para o exercício de uma actividade profissional, em contexto real de trabalho (Costa, et al., 1996). Por outro lado, devem contemplar os contextos sociais em que a sua vida decorre ou venha a decorrer no futuro. Com a sua elaboração deve-se, ainda inventariar os sub-ambientes nos vários contextos da vida do aluno. Relativamente a cada sub-ambiente é necessário procurar seleccionar as actividades que o aluno pode ou deve realizar em idade adulta, traçar as competências necessárias para cada aprendizagem e elaborar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias à aprendizagem das competências traçadas.

Com esta perspectiva, White e Weinter (2004), pretendem vincar a ideia de que as actividades relacionadas com os currículos funcionais se devem desenvolver, também, em contextos não escolares e com a colaboração de pessoas que não pertencem à área da educação; as aprendizagens têm lugar em contextos próximos dos jovens e pretendem responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quando possível, dos próprios alunos. Consequentemente quando se discutem as necessidades e as expectativas educacionais destes alunos, é também importante considerar as competências – aquelas competências que podem não fazer parte do currículo formal, mas que são necessárias para viver em sociedade (Ramos Leitão, s/d). Assim, o currículo funcional deve integrar um conjunto de competências de vida diária essenciais como: competências pessoais; relacionais, motivacionais e de auto-estima; competências para a preparação sócio-profissional: trabalho de equipa, comunicação, auto-conhecimento das capacidades e das preferências profissionais, atitudes e competências positivas (Martínez-Odría, 2007) E, ainda, aquelas competências específicas de formação pessoal e social, que estão inscritas no currículo regular (relacionadas com a educação para a saúde, educação do consumidor, educação sexual, entre outras, que tenham o seu espaço de discussão e aprendizagem (Afonso, 1997). Por outras palavras, os currículos funcionais devem estar articulados com os objectivos e conteúdos académicos, funcionando como seu complemento (Pérez

Serrano, 2008). De acordo com Ramos Leitão (2010) são os currículos académicos dinamizados numa lógica mais funcional, dando um sentido mais social às aprendizagens. Assim, Albuquerque (2005) releva, ainda, a necessidade de efectivamente necessário que os professores adoptem alguns procedimentos, tais como: a análise prévia dos conteúdos e materiais de ensino, identificando e introduzindo aqueles que podem ser abordados numa perspectiva funcional; utilização de todas as oportunidades disponíveis no contexto da sala de aula para o desenvolvimento de aprendizagens práticas ou de teor prático; articulação e relação dos conteúdos curriculares com as experiências pessoais e com o conhecimento do quotidiano dos alunos; recurso a uma abordagem integradora assente na análise de temas específicos, do quotidiano dos alunos, interligando-os aos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas. Por tal razão - acrescentam os mesmos investigadores (Costa et al., 1996; Ramos Leitão, s/d) - é necessário ter em conta algumas linhas orientadoras aquando da implementação dos CF: o programa traçado para o aluno deve incluir o desenvolvimento de competências em outros contextos para além do escolar, com os quais o aluno tenha geralmente de se confrontar; deverá existir um conjunto de serviços educativos ao longo de todo o percurso escolar que respondam às necessidades destes alunos; deverá haver uma articulação entre todos os profissionais envolvidos, mormente, a promoção de um efectivo relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho, com a possibilidade de formação prática, nas próprias empresas durante o período escolar. Ainda, no entendimento destes autores, o currículo académico deve integrar a promoção de competências que se desenvolvem em contextos laborais. Assim, os currículos funcionais permitem, tal como argumenta Afonso (2005), que os alunos enquanto frequentam a escola comecem a ser ensinados a realizar experiências, em contextos não escolares (espaços recreativos, empresa e comunidade...), devendo ser introduzidas actividades educativas em ambientes de trabalho, para despiste vocacional e de orientação profissional, de preferência na comunidade local. As experiências na comunidade, durante o período escolar podem proporcionar oportunidades de empregabilidade, permitindo futuramente que os jovens façam uma adequada transição pós-escolar. Sob esta perspectiva e como recorda Costa (1998), à medida que a idade destes alunos avança, as aprendizagens deverão aumentar nesses ambientes não escolares, de forma a que, na fase da juventude, estes alunos possam estar inseridos, na medida do possível, no contexto dos grupos sociais em que vivem, ou em que se pretende que vivam, após a saída da escola. Isto é tanto mais importante quanto se sabe que estes alunos apresentam muitas dificuldades em sistematizar e contextualizar o que aprendem no ambiente escolar para outras situações.

Importa, por essa razão, valorizar a perspectiva social associada à educação (Wehman, 1997). Ou seja, o ensino-aprendizagem visa não só produzir conhecimentos científicos ou tecnológicos, mas reabilitar a sua função social e cultural de todo e qualquer indivíduo. Assim sendo, segundo Correia (2006) e Rodrigues (2006) as competências e os objectivos são para todos os alunos. Mas o papel dos professores de educação especial é apoiar, acompanhar uma adequação do currículo do regular. Criar e mobilizar todos os recursos possíveis (dentro e fora da escola) para os alunos com NEE, a fim de ajudá-los, sempre que possível, a atingir os objectivos gerais do currículo comum, promovendo a melhor forma de acesso possível a esse currículo a favor de um processo de aprendizagem bem sucedido.

De tudo o que foi referido acerca dos currículos funcionais é possível inferir que estes têm como finalidade delinear, um conjunto de competências, que possam ser seleccionadas para o programa de ensino, determinar se cada uma dessas competências obedece à definição de funcionalidade que foi estabelecida, estabelecer se cada uma delas é apropriada ou não. E, ainda, decidir se uma competência deve ser seleccionada com o fim de ser ensinada em determinada ocasião e qual a razão desta selecção.

Neste contexto, prefigura-se que a preocupação é dada a diversidade de possibilidades que a escola oferece, a mesma tem o papel de proporcionar, também, a estes alunos, um conjunto de condições e oportunidades que lhe permitam estar inseridos, em iguais condições, à população juvenil em geral, na mesma rede social (familiar, comunitária e laboral) (Pérez Serrano, 2008). No entanto, nem sempre nas nossas escolas os currículos e as aprendizagens são funcionais, o que nos remete para um desfasamento entre uma educação inclusiva que queremos e a que temos na realidade (Costa, 1999). Efectivamente há alguns constrangimentos e aspectos facilitadores neste complexo processo, o que pode condicionar, dentro da escola pública e no seu meio envolvente, o exercício da sua participação social, numa dinâmica de inclusão.

### *8.3.2 - O Plano Individual de Transição (PIT)*

Decorrente desta ideia, o Decreto-Lei 3/2008 revê-se num postulado ecológico ao remeter as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo aos alunos que revelem

“(...) limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (...)” (art.º 14)

Este enfoque salienta, assim, o papel da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), considerando que esta representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial, uma vez que chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, propondo assim que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades, entendendo-se estas no seu sentido mais abrangente, aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos.

Entre as diferentes medidas educativas referidas para esta população é descrito neste Decreto-Lei que aos alunos que apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT), definindo este plano no artigo 14º da seguinte forma:

(...)

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós - escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Em qualquer país a transição da escola para a vida activa é um desafio para qualquer jovem. Para os alunos com NEE este desafio pode ser especialmente complexo. As pesquisas mostram que internacionalmente, para muitos estudantes, o ensino secundário não é uma experiência positiva de aprendizagem que leve a uma transição bem sucedida para a vida adulta (Bollingmo, 1997 cit. por Hughes, 2001 p. 84).

A maior iniciativa legislativa nos Estados Unidos dirigida aos resultados em adultos de estudantes com dificuldades é o IDEA (*Individuals With Disabilities Education Act*) com alterações de 1997. As alterações ao IDEA contemplam um conjunto de actividades e resultados que envolvem o processo de transição secundária e apresentam como objectivo melhorar as vidas adultas dos estudantes: os serviços de transição devem incluir “instrução, serviços relacionados, experiências comunitárias,



desenvolvimento do emprego e outros objectivos de vida pós-escolares” (secção 602). Para além disto, a secção 614 postula que “começando aos 14 anos (ou mais cedo se for determinado apropriadamente pela equipa dos programas de educação individualizada), a referência de necessidades de serviços de transição para a criança, incluindo, quando apropriado, a referência das responsabilidades interinstitucionais ou outras redes de apoio necessárias, devem ser incluídas no PEI do aluno. Finalmente, e actualizado anualmente, o PEI deve incluir a definição dos componentes necessários aos serviços de transição, como programas de educação vocacional.

O mesmo documento propõe também metas educacionais dirigidas à vida adulta dos estudantes: “incapacidade é uma parte natural da experiência humana e de forma nenhuma diminui o direito dos indivíduos participarem ou contribuírem na sociedade. Melhorar os resultados educacionais das crianças com incapacidade é uma das estratégias essenciais da política educativa e procura assegurar a igualdade de oportunidades, participação activa, vida independente, e auto-suficiência para indivíduos com incapacidades”. Para além disto, referem especificamente que o governo tem uma obrigação constante de apoiar programas que permitam aos jovens com deficiência adquirir as competências que os tornem capazes de ser produtivos e independentes. A legislação afirma que os agentes educativos têm responsabilidade em assegurar que os alunos “tenham as capacidades e conhecimentos... para estar preparados para assumir vidas produtivas, e independentes, na máxima extensão.” (secção 601, IDEA, 1997).

Claramente, uma das intenções deste documento é maximizar a qualidade de vida dos jovens, especificamente na sua transição da vida académica para a pós-escolar. É esperado que os educadores forneçam serviços de transição específicos para promover a participação de todos os estudantes em experiências de vida significativas e satisfatórias. Estas experiências podem incluir ter um emprego, envolver-se em relacionamentos pessoais significativos, ter casa própria e vivenciar actividades de tempos livres – expectativas que muitos têm para a idade adulta. Os resultados pós-escolares, considerados como alvo pela IDEA, segundo Hughes (2001, p.85) pressupõem a igualdade de oportunidades, participação activa na vida em comunidade, vida independente e auto-suficiência económica, – objectivos que a maioria das pessoas associa à qualidade de vida. De facto, os investigadores têm defendido a ideia de que a eficácia dos programas educacionais devem ser avaliados, quer pela qualidade dos serviços prestados, quer pela qualidade de vida experienciada pelos seus participantes. Estamos perante uma perspectiva de vida que assenta no enfoque da qualidade de vida dos jovens mas numa perspectiva multidimensional. Ou seja, em que todos os aspectos de vida do indivíduo tomam total relevância no que diz respeito aos diferentes domínios

da sua vida, sendo apenas a inserção no mercado de trabalho apenas uma das dimensões da vida adulta (Verdugo & Jenaro, 2005).

O relatório síntese de 2006, a European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), prevê que o programa individual de transição deverá:

- Focalizar os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta, analisando as possibilidades do jovem para um emprego;
- Incluir os professores, o jovem, a família e outros profissionais envolvidos no seu desenvolvimento;
- Incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição;
- Garantir a igualdade de oportunidades relativamente ao sexo, cultura e localização geográfica;
- Garantir um processo de avaliação, com um profissional destacado para o efeito.

Dos enunciados que têm sido objecto de análise neste trabalho, ressalta que estamos perante um dispositivo de acompanhamento, sob a forma de documento, que no contexto dos processos de transição para a vida adulta, procura articular as duas faces da mesma moeda: a experiência social dos alunos (e suas famílias) e a implicação de outros intervenientes para que este dispositivo sócio-educativo, Plano Individual de transição (PIT) facilite o desenvolvimento do Projecto de vida futura do jovem em formação. Por outras palavras, o dispositivo (em torno dos processos de transição) deve ser organizado e gerido em torno de um objectivo primordial, “*acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego*” (Soriano, 2006, p. 23), procurando desenvolver ao máximo o seu potencial e independência para a vida adulta. Portanto, este processo, delineado e operacionalizado a partir desta ferramenta (PIT), requer efectivamente uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que os alunos experimentem condições reais de trabalho, isto é, realizem práticas laborais em contexto real, durante o período da escolaridade obrigatória (Valério, A., Matos, Luísa & Marques, M., 2007).

No entendimento de Capucha (2008), os programas de transição delineados em conjunto com o aluno, os pais e os profissionais devem estabelecer as principais finalidades e as áreas a desenvolver, nos anos finais de escolaridade, de forma a estabelecer uma articulação com o projecto de vida futura. Surgem assim os currículos funcionais que partem do currículo regular e se estruturam em função das características individuais dos jovens. Portanto, a escola deve ensinar, a estes alunos, as competências necessárias ao seu funcionamento na vida diária.

Soriano (2006) considera que os programas de Transição para a Vida Adulta (TVA) se destinam a alunos com dificuldades moderadas (a jovens com problemas

emocionais/comportamentais, cognitivo-motor, sensoriais, entre outras), com idades compreendidas entre os treze e os dezoito anos, devendo esta intervenção realizar-se o mais precocemente possível e, ainda, ir de encontro das reais necessidades de cada aluno sem descurar as exigências do sector empregador relativamente aos mesmos.

Na prática, os profissionais devem fomentar um envolvimento sério com os alunos e da família no processo de transição estando atentos à relação entre as possibilidades/capacidades e dificuldades de cada um, de modo a poder-se ir antevendo o seu futuro, em articulação com os encarregados de educação e, na medida do possível, dos jovens interessados (Cummings & Casey, 2000).

Julga-se, entretanto, ser de preservar e de relevar a ideia de que estes jovens necessitam de um projecto de futuro que assenta, na sua orientação vocacional e profissional deve atender aos desejos e aspirações de cada um e basear-se no desenvolvimento de competências, que facilitem a sua transição, assegurando planos de habilitação e certificação profissional (de forma a que a formação não seja tão redutora e permita a expansão e enriquecimento ao longo da vida) e, ainda, a aquisição de maiores níveis de autonomia funcional em dimensões tais como, a vida íntima, autonomia financeira e residencial (Valério et al., 2007).

Para Costa et al (2004) e Capucha (2008) um processo de TVA deve incluir as seguintes etapas:

- Orientação vocacional/profissional;
- Preparação pré-profissional, que pode ser realizada através de estágios de sensibilização, podendo servir igualmente para despiste vocacional;
- Formação profissional com estágios em contexto real de trabalho;
- Integração no mercado de trabalho;
- Acompanhamento após colocação profissional.

Desde essa perspectiva, a acção educativa e orientadora (no campo das NEE) organiza-se tendo como referência dois pólos: a adopção de um dispositivo de orientação vocacional/profissional que na infância, assenta em programas de auto-conhecimento (conhecer a trajectória de vida, desenvolver interesses, auto-conceito, entre outros), no ensino básico e secundário assumem uma vertente ocupacional e/ou profissionalizante, tendo em vista a capacitação dos alunos pessoal, social e laboralmente (Jenaro, 2003). O segundo pólo implica que este dispositivo se revista de um conjunto de processos educativos, no quadro da gestão pedagógica, através da criação de programas de orientação profissional, através de uma rede social minimamente funcional, que permitirão o desenvolvimento da sua maturidade pessoal e

profissional. Portanto, para os autores Verdugo e Jenaro (2005) esta estratégia facilitará, quer o processo de transição entre vários contextos (escola-trabalho; escola - ensino secundário ou escola profissional), numa trajectória de qualificação e manutenção de emprego, através da interiorização de vários papéis vitais (competências de eleição e de capacitação laboral, sociais e interpessoais). Estes meios de formação deverão, ainda, serem complementados com protocolos e parcerias com instituições exteriores à escola, nomeadamente com Centros de Recursos Especializados, Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), Empresas ou Associações que asseguram a formação (preparação) profissional dos alunos com NEE, sendo a formação académica assegurada pela escola, a qual pode também proporcionar as primeiras experiências de formação profissional através da execução de pequenas tarefas nos seus serviços, numa espécie de estágios de sensibilização (EADSNE, 2002).

Considerando que a escola deve ser o motor essencial do processo, esta deve favorecer em simultâneo e a par com a formação académica do jovem a sua formação profissional na instituição parceira responsável, seguindo-se a integração profissional e o respectivo acompanhamento pós-colocação profissional. Daí que estes programas devem ser encarados como uma medida preventiva capaz de trazer benefícios e mais-valias na formação futura dos jovens (DGIC, 2010).

É de salientar que, durante o período de desenvolvimento deste processo, é necessário a existência de um profissional (por exemplo um mediador laboral, um professor tutor) sendo para o aluno como uma figura de referência, quer em termos de comportamento, quer no cumprimento de outros objectivos que se estabelecem para o jovem em processo de transição (Jenaro, 2003; Pallisera, 1996). Está em causa um processo naturalmente moroso e nem sempre linear e que, exige, que este profissional apelidado de mediador laboral seja por excelência um profissional de métodos e de recursos, cujo papel é apoiar/orientar todos os intervenientes neste processo, como também referem concretamente, os autores antes mencionados.

A forma de abordar esta orientação e assessoria faz-se através do acompanhamento sistemático, quer dos jovens, quer dos responsáveis das empresas, por meio de visitas periódicas ao local das práticas laborais e através de conversas formais/informais. O que se pretende é que os jovens construam o seu projecto profissional em função das suas capacidades. Este processo operacionaliza-se com sucesso com a ajuda formativa dos empregadores (Pérez Serrano, 2008). Portanto, a figura de acompanhamento do especialista de transição ou do professor tutor, no processo preparação laboral e na mobilização e apoios/recursos da comunidade é determinante para o êxito destes Programas (Verdugo, Jordán & Bellver, 1998).

Para tal é necessário uma boa articulação entre, as entidades empregadoras, escolas, serviços-sociais, autarquia, entre outros. Assim, tal como argumentam Verdugo e Jenaro, (2005), os empresários devem proporcionar a realização de estágios profissionais nas suas empresas e criarem postos de trabalho; os centros públicos e privados (escolas, serviços de reabilitação, entre outros) devem financiar, regular e avaliar os programas de transição; os profissionais podem oferecer a formação e os apoios necessários; os pais e representantes das associações podem ajudar a escolher os melhores serviços técnico-pedagógicos e proporcionar ajuda durante e após a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Assim, afigura-se fundamental a necessidade de equacionar o processo de mudança em torno dos processos de TVA de modo a que, o mesmo, seja operacionalizado sob o apoio constante e orientador de mecanismos adequados de formação. Neste sentido, todo o processo de transição deve ser muito bem planeado. O jovem, a família, a escola e os serviços sociais devem reflectir sobre os seus projectos de vida a curto, médio e longo prazo. A curto prazo deve ser feito o despiste vocacional e a orientação profissional dos jovens tendo em vista a obtenção de alguma maturidade vocacional (Wheman, 1997). A longo prazo é que se deve equacionar a inserção profissional ou a ocupação de adulto (Wheman & Kregel, 2004). Assim, os programas de transição precisam de promover uma estratégia a longo prazo para que os jovens e as suas famílias possam expressar os seus anseios e necessidades em articulação, na medida do possível, com os técnicos e os serviços sociais, sendo definido um papel para cada um dos intervenientes, cabendo à família um papel fundamental em todo o processo de transição (Verdugo & Jenaro, 2005).

A transição para a vida adulta implica a continuidade do processo o desenvolvimento da maturidade pessoal e social, cuja meta desejável seria a autonomia e qualidade de vida dos jovens em questão (Cummings & Casey, 2000).

A primeira condição para compreender e impulsionar o sucesso educativo e social de todos os jovens em geral, em particular dos jovens com NEE é reconhecer que a escola desempenha um papel essencial no seu acompanhamento, nos anos finais de inserção escolar, promovendo estratégias de diferenciação curricular que atendam aos aspectos necessários a um bom desenvolvimento pessoal e social, não só na sua relação com a maturidade vocacional, mas em todos os momentos da sua vida, para que eles se possam assumir verdadeiramente como cidadão de pleno direito.

Sendo que o conceito de TVA parece apresentar, entre os autores da especialidade, concepções diversas, para o presente contexto afigura-se ajustado adoptar, de entre aqueles, a conjugação complementar das ideias sobre tal adiantadas

por Wehman (2006) que reflecte uma evidência empírica: a necessidade de repensar o Plano Individual de Transição (figura introduzida pelo Decreto-lei 3/2008) à luz dos pressupostos conceptuais e metodológicos que se tem vindo a aprofundar no quadro desta reflexão.

### *8.3.3 - Definição, elaboração e implementação do PIT*

Conforme aprovado no Decreto-Lei, n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, complementar-se-á sempre o PEI com um documento designado PIT. O mesmo é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o próprio aluno, a família próxima e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social, serviços de emprego e de formação profissional. No referido diploma menciona-se que o PIT deve iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, promovendo a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. O PIT deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Todos os documentos de avaliação do PIT e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos, que seguem o seu percurso escolar em conformidade com o PEI.

No Manual de Apoio à Prática publicado pela DGIDC (2008, p. 30), o PIT é um documento que se encontra definido nos seguintes termos:

- “Consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional;
- Perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- Deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- Deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem; (...)
- Não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- É elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;

- Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno”.

A definição e implementação do PIT integram-se “num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade” (DGIDC, p. 31).

Conforme argumenta Capucha (2008), o PIT é um documento assimilado num sistema dinâmico, que abrange duas fases sequenciais. Numa primeira fase, a elaboração do PIT passa pelo conhecimento dos:

“desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma actividade profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real” (Capucha, p. 31)

Inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as competências requeridas (competências académicas, cognitivas e sociais), as adaptações ou equipamentos especiais necessários e a rede social que intervirá neste processo. Após este levantamento há que procurar estabelecer protocolos e parcerias com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Toda esta informação deve ser incluída no PIT, bem como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo, podendo ser trabalhado por diferentes profissionais, de acordo, com cada situação. O Plano Individual de transição acompanha posteriormente a inserção laboral do aluno em questão (Ferreira, 2008). Após estar definido o perfil de empregabilidade do sujeito de acordo com as ofertas de emprego disponíveis o plano individual de transição (PIT) assenta numa planificação que consistirá na preparação para o acesso ao emprego (Soriano, 2006).

Para além dos aspectos relativos a uma futura profissão ou actividade ocupacional, o PIT dos alunos em fase de transição deve contemplar actividades de promoção para a vida autónoma, (de acordo com o currículo do aluno), conhecer o seu nível de autonomia funcional, para uma aceitação realista das suas possibilidades, numa óptica de orientação vocacional e desenvolvimento profissional (Costa, 2004).

Relativamente aos jovens cujas problemáticas não lhes permitem, no futuro, exercer uma actividade profissional, a pesquisa deve incidir na procura de centros de actividade ocupacional que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. O plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros (DGIC, 2010). Preconiza-se, então, a ideia de que os planos individuais de transição devem ter em conta a flexibilidade na aquisição de competências a adquirir pelo jovem, sendo que as mesmas se desenvolvem (“aprender fazendo”) em situações reais de trabalho. O apoio dado aos jovens deve ser o mais natural possível e implica o seu acompanhamento durante um período de tempo (Soriano, 2006).

Phelps e Hanley (1997) estabelecem, assim, uma estreita articulação entre os objectivos educativos e os processos de transição desta população juvenil. Os mesmos autores em apreço consideram que em relação aos PIT, estes devem ter em conta a articulação de algumas vertentes académicas com actividades da vida diária, para promover, desde cedo, os seus processos de autonomização, no marco de uma multiplicidade de referenciais socioculturais, de participação na vida comunitária, para que os alunos sejam bem sucedidos não só do ponto de vista da empregabilidade e noutros aspectos da sua vida social. Sob esta questão, Wehman (2006) considera que os planos de transição podem ser desenvolvidos, apontando para a continuidade dos mesmos na educação pós-secundária (quer no Básico, Secundário e outros) até ao assumir de papéis de adulto na comunidade, tendo como seu suporte as condições sócio-organizacionais /escola, família, comunidade local).

Adentro de esta lógica importa, por conseguinte referir – de acordo com alguns autores - que o sucesso da inserção laboral dos jovens com NEE está directamente relacionada com as características do dispositivo de apoio. A eficácia e o sucesso da operacionalização deste dispositivo corresponde a uma resposta singular, para uma situação, também, singular (Cummings & Casey, 2000).). Assim, o programa de transição inclui um plano de acção (planificação formal) estruturado, concreto e individualizado que tem a probabilidade que ser auferido no período de tempo previsto no currículo específico individual. Isto, porque os alunos com NEE, e precisamente os jovens com deficiência mental constituem um grupo heterogéneo, quer em termos de capacidades quer em termos de competências, pelo que ao se pretender delinear a transição para a vida adulta se deve ter, sempre em conta, as possibilidades de cada um (DGIC, 2010).

As implicações que daqui se podem induzir, entre outros aspectos, apontam para a necessidade de desenharmos Planos Individuais de Transição (PIT) em torno da



centralidade da experiência social do sujeito da educação (referindo-nos, neste caso, aos alunos com NEE): condições familiares, história médica, tempos livres, valores e *background* cultural e, ainda, informação sobre a sua trajectória de vida (motivações afectos, família e escola) (Jenaro, 1998, 2003), propiciando condições para que cada aluno participe na construção dos seus Projecto de Vida Pessoal. Assim, importa apostar, cada vez mais, não somente no dispositivo em si ou nos Programas da sua Inserção, mas na capacidade de individualizá-lo a cada jovem e a cada situação, quer dentro, quer fora da escola (Verdugo, Jordán & Bellver, 1998).

Afonso (2005) recorda que a escola tem um papel determinante no desenvolvimento de processos de transição para a vida pós escolar, de modo a proporcionar aos alunos - como já se disse antes – o desenvolvimento de processos realistas de escolhas vocacionais. Para facilitar este processo é importante a existência na escola de um Serviço de Psicologia e Orientação que ajude cada jovem a fazer de forma elucidada e informada, as melhores opções em termos de percursos a seguir. A orientação vocacional e profissional é condição *sine qua non* para que cada aluno tenha a oportunidade, para realizar as suas escolhas pessoais de acordo com as suas capacidades e saberes (Schalock & Verdugo, 2003).

No que se refere, especificamente, ao papel da família no processo de envolvimento vocacional, inserção laboral, dos alunos, quer o apoio ao jovem aquando na realização das primeiras experiências de trabalho julga-se, ser este um papel fundamental. Para conseguir esta implicação da família, os profissionais de apoio devem desenvolver condições para o exercício do processo formativo às famílias, promovendo o desenvolvimento vocacional, falando abertamente dos riscos, vantagens e consequências das várias escolhas profissionais, envolvendo-as no acompanhamento dos filhos nas alturas mais críticas da exploração do projecto vocacional (Mata, 1999).

Para além do enfoque primacial, no que concerne à questão da participação da família, nos processos de transição há outros aspectos relevantes que deverão, igualmente, figurar nestes complexos processos. Assim, a sua orientação vocacional assume um papel muito importante quando se trata de jovens com perfil de NEE. Por isso, esta orientação precisa de ser supervisionada por profissionais competentes e conscientes das suas funções e responsabilidades em todo o processo de transição (Azevedo, 2005). Ou seja, a implementação do PIT deve ser acompanhada e continuamente monitorizada através da realização de reuniões periódicas com os alunos e os responsáveis das empresas para que os alunos possam ter o suporte e o aconselhamento de que precisam durante e após a transição. A avaliação faz, pois, parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se

passar ao seguinte. Assim, como faz parte integrante, como prática educativa, a reflexão contínua entre todos os intervenientes. Sob esta lógica, a auto-avaliação do jovem é outra parte importante da avaliação. Ela pode ser realizada a partir da aplicação de diferentes instrumentos como o diálogo, a observação, a reflexão sobre a prática, entre outras. Portanto, a auto-avaliação permite o desenvolvimento de competências meta-cognitivas, porque ajuda os jovens a reflectirem sobre as suas inquietações, sentimentos, problemas com o intuito de reforçar atitudes e competências (Pérez Serrano, 2008).

A este propósito, Verdugo e Jenaro (2005) consideram que este tipo de acompanhamento implica a criação de uma equipa de transição, sendo que a sua composição dependerá das características de cada situação e de cada sujeito (por exemplo, dependendo do grau da incapacidade do aluno em questão). Sob esta lógica, o óptimo seria a existência de uma equipa constituída pelo director da escola, psicólogos, professores de diferentes disciplinas, representantes dos serviços sócio-educativos (representantes da segurança social, empresários, técnicos de saúde, entre outros), cujo papel irá sendo cada vez mais importante à medida em que se aproximar o momento de terminar a escolaridade obrigatória e, ainda, os pais e os alunos.

Um relance sobre os requisitos organizacionais e pedagógicos que a literatura de incidência aponta como inerentes a uma escola inclusiva, no que diz respeito à temática que está a ser abordada, parece indiciar a inevitável necessidade dos processos de transição implicarem por parte da escola uma dinâmica organizativa em estreita articulação com a comunidade local, gerando um mecanismo que propicie o sucesso educativo dos jovens e que propicie uma melhor integração na comunidade. Daí que os serviços de acompanhamento são condição essencial para o sucesso da continuação dos Programas no período pós-escolar (Martínez, 2002). Estes devem estar articulados com os serviços sociais, as empresas, os centros de formação profissional. Nesta perspectiva - e de acordo com os mesmos autores - isto significa, que estes contactos e ligações devem ser estabelecidos, entre os alunos, os vários serviços e profissionais, durante o período escolar envolvendo, também, a família. Neste contexto parece ser importante que se forneça toda a informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolver no âmbito dos processos de transição (DGIDC, 2008).

Como consequência do exposto, parece resultar, a necessidade urgente, de se verem criadas condições reais para que a educação se constitua como um recurso comunitário (colaboração entre profissionais, dentro ou fora das organizações), de modo a adequar estratégias, recursos e actividades, no quadro da inserção para a vida pós-

escolar dos jovens (Martin, 2010). Sob esta perspectiva afigura-se de primordial importância que a equipa de transição (ou comunitária), em questão, irá desempenhar um papel fundamental do processo de TVA.

Em jeito de conclusão pode-se enunciar, em traços gerais, que o processo de TVA implica a convocação de vários elementos acima enunciados, isto é, pode ser considerado como uma espécie de dispositivo de acompanhamento, que de forma individualizada e à medida de cada um dos alunos procura ir ao encontro, não só do seu sucesso profissional, mas que promoverá, também, condições para o exercício dos seus direitos de cidadania (Canastra, 2009).

#### **8.4 - Qualidade dos processos de transição**

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares, das mutações no mundo do trabalho e o envolvimento da escola na implementação atempada dos processos de transição dos alunos (com NEE) constitui-se como um dos elementos que preocupa os vários actores sociais, aumentando os seus níveis de expectativa deste grupo social, que mantém com a escola uma relação fundada na utilidade social do seu percurso escolar, em termos da obtenção de um estatuto social e rendimentos obtidos pela inserção profissional. Assim, associada ao papel de escolarização, que actualmente parece estar assegurada, surge outra que é a inserção dos jovens na vida para além da escola, ou seja, passamos de um problema intrínseco da escola, do mundo do trabalho e da relação entre ambos para um problema da sociedade, onde inevitavelmente a escola assume um papel fundamental. Desta forma, a escola que acolheu os jovens em geral e particularmente os alunos com NEE, durante anos, não pode descurar esta vertente tão importante das suas vidas, devendo preocupar-se com a articulação com o período pós-escolar, que constitui um direito de todo o cidadão (Ferreira, 2008).

No entendimento de Afonso (2005) existe a necessidade de preencher o “vazio” provocado pelo terminus da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, das rotinas dela dependentes, tornando-se primordial a criação de condições para o exercício de competências sociais e laborais, como também de vida independente, condição imprescindível para facilitar o processo de transição para a vida depois da escola. Sob esta perspectiva, os autores Jenaro (2003) e Sanz (2005) consideram que um dos maiores vazios da vida destes jovens na transição para a vida adulta é a ausência de um contacto regular e de interacção com uma rede social estável em contextos extra-escolares. A importância das interacções sociais para outros contextos da vida dos jovens realça ideia de que não basta incorporá-los no mercado de trabalho.

Com efeito, a dinamização destes processos, não deve focalizar-se numa preparação direccionada para um determinado emprego, mas deve enquadrar-se na gestão da empregabilidade que, entre outros aspectos, realça o papel do desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e atributos pessoais para fazer face à proliferação das formas atípicas de emprego que hoje caracterizam os processos de transição para a vida activa. Esta abordagem centrada na formação do indivíduo ganha relevância social quando se utilizam agentes naturais (companheiros de trabalho, monitores...) e se realiza em contextos reais, que cada vez mais, exige uma adaptação constante e uma mobilidade crescente (Jenaro, 2003).

Apesar de se assistir a uma progressão na implementação das práticas de transição com resultados positivos para os jovens. Acontece que se tem verificado algumas dificuldades, como se pode confirmar através de um estudo de investigadores portugueses publicado pelo Ministério da Educação (Costa, 2004), no qual são colocadas algumas questões relativamente ao mesmo, tais como: factores relacionados com as dificuldades de aceitação de estágios em empresas, dificuldades inerentes aos alunos e ao sistema educativo, dificuldades inerentes à família e ao local de residência, legislação e por último, mas não menos importante, dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da escola. A consequência destes constrangimentos é a disponibilidade de menos oportunidades no mercado de trabalho e de inserção social e participação na vida da comunidade.

A partir da análise da situação nacional, os mesmos autores, salientam a importância da realização de experiências de aprendizagem, que preparem os jovens para a sua capacitação e autonomia, através de uma “educação de cariz funcional e socializadora”, que por sua vez, se prende com as condições materiais e políticas de actuação. Esta é uma perspectiva que assenta na ideia de que o processo de transição é, essencialmente, considerado como uma forma de socialização que visa a aquisição de qualidades sociais e comportamentais, que permitirão aos jovens a sua inscrição nas relações de trabalho, no lazer, durante e após a sua formação académica.

Como assinala, ainda, Afonso (2005), a implementação de todo o processo de transição deve ser feito por um grupo de elementos que envolvem não somente o professor de educação especial, mas também os professores do ensino regular e agentes da comunidade, constituindo-se o que se pode considerar uma equipa multidisciplinar que funcione de forma articulada.

Sob esta lógica interessa, então, que estes processos se iniciem o mais precocemente possível. Daí que os autores Costa (2004) consideram ser importante definir-se a idade de início da transição. Assim, a planificação da transição não devia

começar depois dos catorze anos e é importante que seja delineada com mútuo acordo de todos os intervenientes envolvidos no processo (pais, alunos, escola, empresários, entre outros) tendo em vista uma certificação específica onde deverão constar as competências adquiridas pelo jovem. E, ainda, de acordo com os mesmos autores, as escolas deveriam manter contacto com os alunos, após o *terminus* da sua formação académica (quer no Básico, Secundário e outros) para se efectuar, deste modo, uma recolha de dados em relação à eficácia dos serviços ou à evolução dos Programas de transição, avaliando os efeitos do mesmo nos alunos. Tal como é prática nos outros países, estes autores consideram que estes processos carecem da existência de orientações políticas de regulação do emprego e de medidas de protecção social dos jovens.

De notar, que o autor Wheman (2006) considera que apesar dos esforços, os resultados, ainda, se têm revelado insuficientes, na medida em que se colocam questões em relação ao que os professores vão desenvolvendo, mormente, com os outros parceiros sociais. Realmente, para responder às necessidades de transição dos alunos, muitos dos programas de transição estão a ser desenvolvidos e implementados sem uma avaliação dos programas e respectivos resultados nos alunos. Por estes motivos Phelps e Hanley-Maxwell (1997) referem que poderão ser oferecidos melhores serviços de transição se existir um meio sistemático de monitorização da transição, nomeadamente, através de uma rigorosa avaliação dos processos, reunindo dados qualitativos acerca da implementação dos programas e dos seus efeitos, de forma, inclusivamente, a poder estabelecer-se um paralelismo com a teoria existente acerca das práticas bem sucedidas.

A este propósito, existem relatórios internacionais recentes que colocam em evidência a necessidade da implementação de medidas públicas de educação-formação-emprego, no sentido de se criarem condições para a capacitação dos jovens com NEE, que se mostram incapazes de lidar com a vida adulta e com a transição para o trabalho tendo em conta a sua participação em todos os contextos sociais.

O facto é que alguns desses relatórios colocam em evidência os esforços desenvolvidos no sentido de melhorar as práticas relacionadas com a transição.

De seguida, apresentamos alguns estudos e pesquisas relacionadas com as práticas eficazes de transição.

Segundo o, *Expert Panel on Strategy Panel on Secondary Education, Transition and Employment (OSEP)* (2000, cit. Por National Center on Secondary Education and Transition, 2004), a educação secundária no quadro da transição e o emprego foram aspectos críticos referidos, implicando medidas para se alcançarem algumas melhorias

dos serviços de educação e de transição para os alunos com NEE. Sob o critério do auto-desenvolvimento competencial destes jovens e baseadas na autodeterminação, independência, participação num currículo relevante, na melhoria dos serviços de apoio à transição e na avaliação rigorosa dos alunos.

O *National Council on Disability (NCD), Report on Disability Policy* (2003, cit. por National Center on Secondary Education and Transition, 2004) recomenda que estes processos sejam avaliados de forma rigorosa, envolvendo os jovens e a sua família na avaliação das políticas e dos programas de transição, reforçando o desenvolvimento de projectos inovadores, ao nível das metodologias, equipamentos e serviços, capacidade técnica, na área da formação profissional e aumento das iniciativas no mercado de trabalho para a sua efectiva inserção na sociedade.

O *General Accounting Office (GAO), Reports on Special Education* (2003, cit. por Nacional Center on Secondary Education and Transition, 2004) refere que os jovens com currículo adaptado às suas características, não abandonam a escola e conseguem inscrever-se nas relações de trabalho, no período pós-escolar. No entanto evidencia algumas dificuldades associadas à transição, tais como, a falta de orientação e desenvolvimento profissional, a falta de articulação entre serviços educativos/escola e serviços sociais/comunidade. Por conseguinte faz uma série de recomendações no sentido da melhoria destes processos: a criação de empregos, o prosseguimento de estudos para estes jovens; a melhoria dos recursos materiais e humanos e desenvolvimento de estratégias de transição, com a finalidade de que eles se tornarem economicamente activos, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e às expectativas da vida adulta.

De salientar, que na opinião de alguns especialistas na área da transição (Anunciabay, 2007; Capucha, 2008; Soriano, 2006), os programas de transição que melhores resultados têm são aqueles que centram a transição numa perspectiva de preparar para o trabalho/emprego. E por isso afirmam que aqueles planos que aproveitam todos os recursos da comunidade, estabelecendo de parcerias activas (escola-empresa) e que têm em conta, quer as necessidades de apoio antes e após a contratação destes jovens são os que apresentam melhores resultados. Contudo há outros autores (Afonso, 2005; Brown, 2000; Cummings & Casey, 2000; Pallisera & Ruis, 2007; Sanz, 2004; Verdugo & Jenaro, 2005; Whelman, 2006), que têm uma abordagem mais integradora e complexa do processo de transição e que evidenciam que para além dos aspectos relativos ao desenvolvimento vocacional há que cuidar numa perspectiva individualizada para o futuro, a preparação de cada jovem para enfrentar novos desafios e novas oportunidades. Por conseguinte, não se pode pensar o processo de transição

numa única preocupação – a inserção no mercado de trabalho. A inserção na comunidade implica o alargamento dos horizontes em relação à concepção da deficiência percebendo um outro olhar que passa pelo seu envolvimento em domínios da vida, nomeadamente pelo estabelecimento de relações sociais, a criação de novos laços e de novas amizades, a implementação de novas oportunidades como forma de estruturação organizadora do seu tempo. Estas dimensões, não podem ser descuradas na educação/formação desta população juvenil. Assim, o processo de transição para a vida adulta, deve ser pensado nas suas múltiplas dimensões não podendo caber exclusivamente à escola ou às empresas, técnicos de serviço social e demais serviços a responsabilidade da promoção destes processos. Este é um processo que deve implicar a participação activa, quer dos alunos a partir das suas necessidades e potencialidades, quer da própria família e em estreita articulação entre a escola e a comunidade.

## **PARTE II**

---

### **ESTUDO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO 9 - PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

### 9.1 – Contextualização do objecto de estudo

O presente estudo procura realizar uma aproximação ao dispositivo de acompanhamento no contexto dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE. Importa, antes de mais, referir que a designação “transição para a vida pós-escolar”, nesta aproximação, não indica o sentido de que se revestem esses processos de transição. Da literatura referenciada, pode concluir-se que o conceito de “transição” (de alunos com NEE) assume vários significados, dependendo do tipo de enfoque que se queira privilegiar. Assim, fala-se de “transição para a vida sócio-laboral” (Afonso, 2005; Costa, 2005; Decreto-Lei n.º 3/2008;); outros autores (Hughes, 2001; Jenaro, 1998; Pallissera & Ruiz, 2007; Valério, 2007; Verdugo & Jenaro, 2005; Wehman, 2006) preferem falar de “transição para a vida adulta”; outros, ainda, (Capucha, 2008; Soriano, 2006) optam por falar de “transição para a vida activa”. No caso específico deste estudo, procura-se construir uma aproximação que dê conta dos múltiplos significados que tendem a emergir nos discursos dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição. Deste modo, o ponto de partida deste estudo foi, sobretudo, procurar realizar algumas aproximações ao tipo de representações que têm sido construídas em torno do conceito de “transição”, tendo como referente legislativo o Decreto-Lei n.º 3/2008, que criou uma nova figura: “Plano Individual de Transição” (PIT).

Perante estes pressupostos, considerou-se que seria pertinente realizar uma abordagem investigativa que procurasse dar conta dos múltiplos significados que tendem a estar associados ao conceito de transição no quadro das necessidades educativas especiais. A opção metodológica que melhor se ajustou a este propósito foi o Estudo de Caso enquadrado a partir do enfoque interpretativo (qualitativo) (Ludke e André, 2003; Stake, 2005). Este tipo de estudo permite uma aproximação em profundidade ao processo de construção das representações (dos actores implicados num determinado estudo), no quadro das interacções sociais “construídas” nos contextos ecológicos.

O propósito foi **re-construir** o sentido de que se reveste o acompanhamento dos processos de transição, a partir da construção das percepções dos principais actores

implicados e mediante a análise documental produzida. Desta forma, conseguiu-se mobilizar uma estratégia metodológica que procurasse captar a complexidade dessa realidade a partir dos vários elementos que (re)configuram os próprios contextos “naturais”. A opção pelo “estudo multi-caso” (Merriam, 1998; Stake, 2005) pareceu ser o mais ajustado para captar o processo de re-construção de significados explícitos e implícitos dos actores que estão implicados nesta construção social, e a partir da qual tendem a pôr em prática o dispositivo de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE. Com este tipo de metodologia (estudo multi-caso), e sem ter a pretensão de se chegar a generalizações dos resultados, pode-se explicitar (“objectivar”) com maior sistematização e rigor os processos de subjectividade que atravessam, habitualmente, este tipo de estudos que enfatizam a “interpretação em contexto” (Flick, 2005; Lara & Ballesteros, 2008). Foi a partir deste entendimento que se definiu a presente problemática.

## **9.2 – Situação-problema**

O principal propósito deste estudo centra-se no tipo de representações que se têm construído em torno do acompanhamento dos processos de transição de alunos com necessidades educativas especiais, em contexto de escolaridade obrigatória. Deste modo, o objectivo não se confina, apenas, ao estudo da figura dos PIT (figura criada pelo Decreto-lei 3/2008), mas procura desocultar os sentidos que tendem a (re) configurar as percepções dos vários actores implicados neste estudo. Na realidade, quando se procura abordar esta problemática deparamo-nos perante uma grande complexidade. Para uns, falar de transição é, sobretudo, preparar a transição para a vida pós-escolar, recorrendo a uma estratégia que privilegia o acesso a uma actividade profissional que, em termos desejáveis, deve começar logo em contexto escolar, através da realização de “estágios” que se realizam a partir de um certo modelo: o PIT. Neste sentido, a preocupação centra-se, prioritariamente, na inserção sócio-laboral. Para outros, falar de transição é, tendencialmente, realçar o papel formativo de todas as situações de aprendizagem (tanto académicas, como experienciais), organizadas e geridas no quadro de uma concepção de transição mais integradora: a transição para a vida adulta. Neste tipo de entendimento, privilegia-se um ensino mais centrado no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. As experiências de “estágio” (ou de socialização pré-profissional) visam, particularmente, proporcionar uma experiência vocacional ou de orientação profissional. Contudo, já não se trata de “preparar” para o exercício de uma actividade profissional concreta, mas de proporcionar a estes jovens experiências de

aprendizagem que os ajudem a investir no seu projecto de vida, “preparando-os” para viverem, cada mais, autónomos e independentes nos vários registos de vida (pessoal, social e profissional). O prosseguimento de estudos, neste caso, torna-se numa exigência. Este foi o quadro interpretativo a partir do qual se definiu a problemática em estudo.

### *9.2.1 – Questão de investigação*

Partindo dos pressupostos abordados anteriormente, procurou-se aprofundar as algumas das implicações que tendem a (re)configurar as representações dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição de alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: “De que forma é que os principais actores, implicados no acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE, percebem e dão sentido às suas práticas educativas?”.

### *9.2.2 – Objectivos*

#### *9.2.2.1 – Objectivo geral*

Compreender, analisar e interpretar o significado das percepções dos principais implicados no acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE.

#### *9.2.2.2. – Objectivos específicos*

Com base na pergunta de partida e no objectivo geral foram propostos os seguintes objectivos específicos:

- (a) – Compreender e interpretar o sentido das representações sociais que tendem a configurar as práticas educativas dos principais actores que acompanham os processos de transição de alunos com NEE;
- (b) – Identificar e analisar as dinâmicas de participação, liderança e gestão no quadro do dispositivo de acompanhamento de alunos com NEE;

(c) – Analisar e confrontar o sentido das percepções dos principais implicados no dispositivo de acompanhamento com as evidências extraídas da análise documental;

(e) – Contribuir para a produção de melhorias no âmbito do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE.

### 9.3 - Caracterização dos contextos e dos sujeitos do estudo

Considerando que a problemática em estudo se centra nas percepções dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE, procurou-se produzir evidências a partir das percepções captadas dos diversos actores (implicados neste estudo) e extraídas da análise documental. De seguida, procura-se caracterizar os contextos e os sujeitos do estudo (Estudo de Caso A e B).

O trabalho de pesquisa empírica decorreu no horizonte temporal compreendido entre os meses de Fevereiro de 2010 a Julho de 2010, e foi desenvolvido em dois Agrupamentos de Escola (Distritos de Leiria e de Santarém). Para além destes dois contextos organizacionais, devido ao facto de se constituir como estratégica no âmbito deste estudo, também, se entrevistaram dois responsáveis de um Centro de Recursos para a Inclusão (dentro da mesma área geográfica). Assim, procurou-se estabelecer relações entre os vários contextos organizacionais, tendo como epicentro da investigação, o acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de um grupo de alunos com NEE.

Quanto à delimitação geográfica para a realização do trabalho de campo, teve na sua base o facto de a investigadora, enquanto profissional, já ter tido conhecimento prévio das duas realidades a estudar. Para além disso, julgou-se relevante ter em conta a diversidade ao nível dos contextos sócio-culturais: meio urbano e meio rural. Neste sentido, a escolha dos actores, que vieram a participar directamente neste estudo, foi feita com base no conhecimento que a investigadora já tinha, ao nível de contactos estabelecidos com as profissionais do grupo de educação especial. Desta forma, após a escolha destes dois Agrupamentos de Escola (Estudo de Caso A e Estudo de Caso B), e considerando que o enfoque se centrava no estudo de alunos que se encontravam em processo de transição para a vida pós-escolar (alunos com PIT), optou-se por integrar no neste estudo todos os actores que estavam directamente implicados no acompanhamento destes alunos. Desta forma, fazem parte do âmbito deste estudo, em

termos de inquirição, os seguintes actores: (a) o Director Executivo (**A.3**) do sexo masculino, tem 44 anos. É professor, com funções de gestão neste Agrupamento desde 2001; (b) o Director Executivo (**B.1**), do sexo masculino, tem 55 anos. É professor e exerce funções de Director Executivo desde 2009; (b) a Coordenadora do Departamento de Educação Especial (**A.1**) do sexo feminino. É uma professora pertencente ao quadro do agrupamento de escolas, com 44 anos, com funções de coordenadora desde 2001 e a delegada de Grupo de de Educação Especial (**B.1**) é do sexo feminino. É uma professora que pertence ao quadro de agrupamento de escolas, coordena Planos Individuais de transição e tem 49 anos; (d) a professora (**A.2**) é do sexo feminino e tem 41 anos. É uma professora do grupo de Educação Especial pertencente ao quadro do agrupamento de escola. A mesma professora (**A.2**) coordena Planos Individuais de transição de alunos com NEE juntamente com a sua colega (**A.1**). A docente (**A.2**) é do sexo feminino, professora especializada nos domínios cognitivo e motor e tem 42 anos; (e) três Directores de Turma que apoiam os alunos do 8º e 9º Ano (**A.10**) e (**A.12**) e (**B.6**). A Directora de turma (**A.10**) é do sexo feminino, professora de Educação Visual e tem 47 anos e a Directora de Turma (**A.12**) é do sexo feminino, tem 45 anos e é professora de Ciências Físico-Químicas. Quanto ao Director de Turma (**B.6**) é do sexo masculino, professor de História e tem 46 anos; (f) duas psicólogas enquadradas no Serviço de Psicologia e Orientação que realizam a avaliação das necessidades educativas especiais e despiste e orientação vocacional dos alunos (**A.7** e **B.7**). São ambas do sexo feminino, sendo que uma (**A.7**) tem 45 anos e a outra (**B.7**) tem 42 anos; (g) quatro encarregados de educação, dos alunos que frequentam o 8º e último ano da escolaridade obrigatória (9º ano) e que têm PIT. São todas do sexo feminino, sendo que (**A.11**) é a encarregada de educação do aluno (**A.4**), tem 47 anos e é doméstica. A encarregada de educação (**A.8**) do aluno (**A.5**), tem 36 anos e está empregada num lar de idosos. A encarregada de educação (**B.3**) do aluno (**B.2**), tem 43 anos e tem uma empresa de limpezas. A encarregada de educação (**B.5**) do aluno (**B.4**), tem 32 anos e é doméstica; (h) quatro alunos nas condições supracitadas, sendo dois pertencentes ao Estudo de Caso A (**A.4** e **A.4**) e dois ao estudo de Caso B (**B.2** e **B.4**).

### 9.3.1 - Estudo de Caso A

Este estudo efectuou-se no ano lectivo 2009/2010, em dois Agrupamentos de Escola (que passaremos a designar por Estudo de Caso A e Estudo de Caso B).

O Estudo de Caso A, apesar de se situar num meio urbano a sua área de abrangência reflecte-se num meio rural, bastante heterogéneo, uma vez que os alunos

são provenientes das localidades rurais de diversas freguesias, mas há também alunos que residem na própria cidade e que frequentam a escola-sede do Agrupamento.

O agrupamento insere-se numa região com uma forte componente agrícola, tendo, também, algum incremento de outras actividades económicas, nomeadamente no desenvolvimento de alguma indústria (indústrias transformadoras e extractivas (areias), reparação de automóveis, transportes e armazenagem, entre outras). E por essa razão, os pais dos alunos que frequentam este agrupamento, na sua maioria ocupam-se predominantemente na indústria, em funções do sector secundário, terciário e na agricultura.

Trata-se dum meio social e cultural baixos, onde a emigração de longa duração é, principalmente, de carácter sazonal, sendo um recurso de muitas famílias que precisam de sustentar o seu agregado familiar. Para além da precariedade do emprego dos pais, acrescem as parcas habilitações académicas, bem como as dificuldades de deslocação, dado que as localidades em que vivem estão deficitariamente servidas de transportes públicos.

O agrupamento integra uma Unidade de Ensino estruturado (cinco alunos com espectro autista). No total são apoiados 66 alunos com necessidades educativas especiais (11 da educação precoce, quatro da educação pré-escolar, 23 do 1º ciclo, 18 do 2º ciclo e 10 do 3º ciclo). O processo de referenciação resulta de um trabalho de articulação, envolvendo o professor titular de turma, o Director de Turma, os serviços especializados de apoio educativo, a Psicóloga e, nalguns casos, com a colaboração do Centro de Saúde. O agrupamento dispõe de uma Psicóloga (a meio tempo), uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e seis professoras especializadas de educação especial. A coordenação desta equipa (departamento) é feita por um professora de educação especial pertencente ao quadro do agrupamento, que foi e nomeada para o efeito, estabelecendo igualmente contactos com diversos parceiros da comunidade (Câmara Municipal, Santa Casa da Misericórdia, lojas da cidade). No presente ano lectivo, existem quatro alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, com Planos Individuais de Transição (PIT), conseguindo-se, através das parcerias estabelecidas, a sua inserção em áreas que correspondem aos seus interesses, tais como, as piscinas municipais, a biblioteca municipal, um jardim-de-infância e uma loja de electricidade.

---

### 9.3.2 - Estudo de Caso B

O Estudo de Caso B integra todos os estabelecimentos de educação e ensino do concelho de (...), onde se encontra localizado. Apesar de se encontrar na sede do concelho, insere-se num meio rural muito disperso, recebendo alunos de todas as localidades rurais do concelho. A diversidade e heterogeneidade da população que acolhe advém, quer da proveniência de alunos provenientes de uma cidade que coabita “paredes-meias” com este conselho onde está situado a escola sede do agrupamento, quer da proveniência de alunos que vêm das inúmeras aldeias (freguesias) que constituem este amplo (grande) conselho. A mesma heterogeneidade que faz com que as vivências rurais se atropelem com os apelos da urbanidade. O agrupamento insere-se numa região com uma forte componente agrícola, que tem vindo a ter algum incremento de outras actividades económicas, designadamente do turismo e da construção civil, com consequências na diversificação do emprego e das características socioculturais da população do conselho. E por essa razão, os pais dos alunos que frequentam este agrupamento, na sua maioria, ocupam-se predominantemente na construção civil, na indústria, em funções do sector terciário e na agricultura.

Existem no agrupamento 34 alunos com necessidades educativas de carácter permanente que estão a ter um acompanhamento sistemático e consistente pelas seis professoras especializadas que pertencem ao quadro do mesmo Agrupamento. Como resposta às limitações de alguns desses alunos foi criada uma unidade de intervenção especializada em multideficiência e desenvolvida uma parceria com o Centro de Educação especial (Centro de Recursos), no sentido de proporcionar aos alunos todo um conjunto de terapias, equipamentos e valências de que o Agrupamento não dispõe. O processo de referenciação resulta de um trabalho conjunto, envolvendo o professor titular de turma, o Director de Turma, a equipa de psicologia da autarquia e Psicóloga do SPO e, noutros casos, a equipa de pedopsiquiatria do Centro Hospitalar de (...). A coordenação do grupo de educação especial é feita por uma professora do quadro do agrupamento, nomeada para o efeito pelo Director Executivo, que tem vindo a estabelecer vários contactos com diversos parceiros (Câmara Municipal, Centro de Educação Especial, restaurante, picadeiro). No presente ano existem dois alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, com Planos Individuais de Transição (PIT), conseguindo-se, através das parcerias estabelecidas, a sua inserção em áreas que correspondem aos seus interesses tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho.

### 9.3.3 - Caracterização dos alunos com NEE

No decurso da trajetória escolar, a resposta às NEE dos alunos pode levar a uma maior especificidade das áreas curriculares e a uma maior ênfase na preparação para a vida pós-escolar, podendo esta preparação assumir a forma de estágio em situação laboral, dentro do período da escolaridade obrigatória. Isto é, efectivamente, o que prevê o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que regulamenta o ensino especial. O mesmo refere que, sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, a escola deve complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. A forma como o processo se desencadeia terá de ser adequado a cada aluno (com base nas motivações, interesses, capacidades e sonhos de cada um e da sua família), procurado contribuir para o desenvolvimento das competências que lhe permitam a máxima autonomia e lhe facilitem uma futura inclusão laboral. É neste contexto que surge a figura do PIT - Plano individual de Transição para a Vida Pós-Escolar (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Os alunos do Estudo de Caso A frequentam o 9º Ano de Escolaridade (3º CEB) e os alunos do Estudo de Caso B frequentam o 8º Ano de Escolaridade (3º CEB). Assim, todos usufruem de um PIT, sendo a sua caracterização baseada na consulta dos processos individuais e nos Programas Educativos Individuais PEI (s) (documentação individual), de acordo com as tipologias definidas nos mesmos.

O aluno (**A.4**) do Estudo de Caso A apresenta uma deficiência cognitiva ligeira ao nível da actividade e participação, funções e estruturas do corpo e factores ambientais (avaliação com referência à CIF). Este aluno (**A.4**) encontra-se a desenvolver um Plano Individual de Transição, desde o 6º ano de escolaridade, em vários locais de estágio da comunidade local (oficina de pneus, oficina de mecânica, loja de electricidade) de acordo com as suas áreas de interesse. A outra aluna (**A.5**) tem grandes dificuldades de aprendizagem associadas a uma deficiência cognitiva ligeira, revelando, ainda, um quadro de desenvolvimento neuro-cognitivo compatível com dislexia e um quadro de défice de atenção, o que compromete o seu desempenho escolar em termos de actividade e participação nas actividades educativas regulares (avaliação com referência à CIF). A mesma aluna (**A.5**) encontra-se a desenvolver um Plano Individual de Transição, desde o 8º ano de escolaridade, num Jardim-de-Infância da comunidade



local. O seu Plano Individual de Transição decorreu durante os anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010. Ambos os alunos do Estudo de caso B (**B.2** e **B.4**) apresentam uma deficiência mental ligeira a moderada (avaliação com referência à CIF). No caso do aluno (**B.2**) o seu Plano Individual de Transição decorreu durante os anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010, em dois locais de estágio diferentes, de acordo com as áreas de interesse do mesmo aluno, tendo no primeiro ano decorrido num restaurante, e, este ano lectivo, num picadeiro. O outro aluno (**B.4**) começou a desenvolver o seu Plano Individual de Transição, durante este ano lectivo, indo realizar o seu estágio sócio-laboral, também, no mesmo picadeiro onde se encontra o seu colega (**B.5**).

Importa sublinhar que os alunos (**A.4** e **B.4**) são provenientes de famílias de baixos recursos económicos. O nível de literacia (habilitações literárias) dos encarregados de educação de todos os alunos que participaram neste Estudo é relativamente baixo (1º e 2º ciclos), apenas a encarregada de educação da aluna (**A.8**) se encontra a frequentar o 3º ciclo.

Do grupo de alunos escolhidos, é ainda possível referir que todos se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, Alínea e) – currículo específico individual, pelo que a sua participação nas aulas da turma, à qual pertencem, é bastante limitada. Este tipo de currículo é constituído por um conjunto de actividades funcionais, desenvolvidas em vários contextos, que visam a preparação dos alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal, social e de actividades de promoção para a vida autónoma, (de acordo com o currículo do aluno), visando o desenvolvimento do seu nível de autonomia funcional, a partir da aceitação realista das suas possibilidades, numa óptica de orientação vocacional e desenvolvimento pessoal e profissional.

No caso do aluno do Estudo de Caso A (**A.4**), durante o ano lectivo de 2009/2010, acompanhou o seu grupo turma nas disciplinas de Português, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física, Educação Visual, Tecnologias da Informação e Comunicação com conteúdos e objectivos retirados e com adaptações significativas, quer ao nível das competências, quer ao nível das metodologias. A outra aluna (**A.5**), durante o ano lectivo de 2009, acompanhou o seu grupo turma nas disciplinas de Português, francês, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física, Educação Visual; Educação Visual e Tecnológica, nas áreas curriculares não curriculares de Área de Projecto e Formação Cívica com conteúdos e objectivos retirados e com adaptações significativas, quer ao nível das competências, quer ao nível das metodologias. No entanto os alunos (**B.2** e **B.4**), do estudo de Caso B, durante o ano lectivo de 2009/2010, acompanharam o seu grupo turma, apenas, nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, Educação Física, Educação Moral e Religiosa Católica e nas

áreas curriculares não curriculares de Área de Projecto com conteúdos e objectivos retirados e com adaptações significativas, quer ao nível das competências, quer ao nível das metodologias.

Em relação ao seu percurso escolar, todos tiveram apoio dos serviços do ensino especial desde o 1º Ciclo, embora as medidas educativas e o tempo de permanência neste ciclo não tenham sido iguais para todos os alunos.

Actualmente, para além do currículo específico individual e do apoio da educação especial, apenas os alunos do Estudo de caso A foram acompanhados pelos serviços de psicologia e orientação em termos de despiste e orientação vocacional.

Todos os alunos inquiridos efectuam experiências de estágio na comunidade local, no âmbito pré-profissional, com horários adequados ao perfil de cada aluno. Pretendeu-se que estas actividades se desenvolvessem tendo em vista a sua preparação para a realização de um conjunto de actividades de cariz sócio-laboral, nomeadamente, ao nível do cumprimento de um conjunto de tarefas.

#### *9.3.4 - Caracterização dos colaboradores*

Para além dos actores referidos anteriormente, participaram neste estudo, também, outros actores (designados por “colaboradores”). Os actores das empresas onde os alunos realizaram os seus estágios e, ainda, dois responsáveis de um Centro de Recursos para a Inclusão.

No Estudo de Caso A, há dois actores que colaboraram no âmbito do acompanhamento das experiências de socialização pré-profissional: (a) uma empresária **(A.9)**, dona de uma loja de electricidade e (b) uma educadora de infância **(A.6)**.

No Estudo de Caso B, há, apenas, um colaborador: um empresário, dono de um picadeiro **(B.8)**.

Por ser uma parceria estratégica, o estudo procurou inquirir dois responsáveis por um centro de recursos para a inclusão. O presidente **(C.1)** desta instituição e a coordenadora pedagógica **(C.2)**.

## **CAPÍTULO 10 - OPÇÕES METODOLÓGICAS**

A opção metodológica privilegiou a convocação de um “olhar interpretativo” (Flick, 2005; Lara & Ballesteros, 2008; Ludke & André, 2003) centrado num grupo de interlocutores que participou (directa ou indirectamente) no acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de um grupo de alunos com NEE. O principal interesse foi procurar captar o sentido de que se revestem as práticas destes actores a partir dos seus contextos de acção, no quadro da implementação de uma nova figura relacionada com os processos de transição de alunos com deficiência: o PIT. Nesta perspectiva, o propósito deste estudo centra-se, essencialmente, no processo de “produção de significados” tendo por base, por um lado, as “opiniões” recolhidas destes interlocutores privilegiados (através da técnica da entrevista tipo “semi-estruturada”) e, por outro lado, o recurso ao olhar do investigador, tendo como principal instrumento a “observação participante” (mediante o uso de notas de campo e a partir da análise documental) (Ludke & André, 2003; Tuckman, 2000; Valles, 1997). Foi por essa razão que se considerou que esta abordagem investigativa se deveria configurar como um “enfoque interpretativo de índole qualitativo”, uma vez que o objecto de estudo se centra no modo como um grupo de actores (profissionais, colaboradores e sociais) procura dar sentido às suas práticas no quadro do acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE.

### **10.1 - Modalidade de investigação**

#### *10.1.1 - Enfoque interpretativo*

Dada a natureza essencialmente compreensiva (fenomenológica) do que se pretende estudar, isto é, tratando-se de captar o sentido que os indivíduos conferem a um determinado objecto socialmente significativo, considerou-se pertinente e adequado inscrever o presente estudo no quadro de uma metodologia interpretativa (qualitativa). Este tipo de abordagem, centrada na re-construção de significados, permitiu convocar os vários pontos de vista dos interlocutores implicados, mormente no que toca ao próprio investigador que, também, ganha expressão e visibilidade (Almeida & Freire, 2000). Daí que, para além do facto de se usar métodos e técnicas de carácter qualitativo e/ou quantitativo, o que determina o seu carácter “qualitativo” é o tipo de enfoque a partir do qual se compreende e interpreta o *corpus* de dados recolhidos. Neste caso,

considerando o objecto de estudo, o interesse focalizou-se, fundamentalmente, na tentativa de reconstrução do sentido de que se revestem estas práticas em torno da implementação desta nova figura, recorrendo à recolha “qualitativa” de dados, a partir da aplicação de entrevistas da técnica de observação participante. Neste processo, os “dados” resultaram não só das opiniões recolhidas dos vários actores envolvidos (neste caso mediante entrevista tipo “semi-estruturada”), como do próprio olhar do investigador que, através da observação participante, foi dando conta desta pluralidade de olhares. A abordagem “qualitativa” (interpretativa) privilegia a convocação destas várias “vozes”, submetendo-as a uma análise e interpretação que tendem a praticar a “triangulação”, tanto ao nível da recolha de dados, como ao nível da discussão dos próprios resultados (Flick, 2005 Ludke & André, 2003; Lara & Ballesteros, 2008).

Do que se trata, neste tipo de metodologia, é de privilegiar, em termos globais, abordagens que permitam desencadear processos que realcem a “interpretação em contexto” e a auto-reflexividade, a fim de se construir as representações vinculadas a uma realidade que é inevitavelmente subjectiva e que se constitui num quadro de interacções em permanente (re)construção (Tuckman, 2000).

#### *10.1.2 - Estudo de caso múltiplo*

Relativamente à pesquisa efectuada, no “trabalho de campo” (que se realizou entre os meses de Fevereiro a Julho de 2010), optou-se pela metodologia na modalidade de “estudo de caso” (mais concretamente de estudo “multi-caso”) (Ludke e André, 2003; Stake, 2005). Para estes autores, o estudo de caso, muito privilegiado no campo educativo, possibilita o acesso uma multiplicidade de “olhares” e de “textos” associados a um determinado objecto de estudo. Como se desenvolve numa “situação natural”, possui grande riqueza em dados descritivos; orienta-nos para a elaboração de um plano aberto e flexível; e procura contextualizar a realidade que enfoca.

Lara e Ballesteros (2008) referem que o estudo de caso constitui o modo de investigação “menos construído, portanto o mais real, o menos limitado, portanto o mais aberto, o menos manipulável, portanto o menos controlado”. Este tipo de estudo (naturalista e descritivo), ainda que metodologicamente alicerçado, já que o rigor se consegue pela preocupação constante em explicitar (“objectivar”) o modo como os dados foram recolhidos, permite dar conta dos vários sentidos (significados) de que se revestem as práticas de interpretação da acção educativa. Como o enfoque se centrou na tentativa de compreensão e interpretação do impacto de uma nova figura relacionada com a transição para a vida sócio-laboral de alunos com deficiência, a partir dos pontos

de vista dos vários interlocutores implicados neste processo, considerou-se que o “estudo de caso” seria o mais ajustado. Tendo como preocupação captar o mais “objectivamente” os dados recolhidos, e tendo em linha de conta que os mesmos se (re)configuram permanentemente a partir das lógicas de acção situadas e emergentes, optou-se pelo estudo “multi-caso” (Ludke e André, 2003; Stake, 2005). Deste modo, a preocupação não foi generalizar os resultados, mas explicitar todo o processo de recolha de dados, para dar conta das convergências e das dissonâncias que se verificam na implementação desta nova figura, a partir do seu estudo em contextos singulares e “naturais”.

## **10.2 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Tendo como eixo orientador deste estudo os objectivos propostos, adoptou-se como modelo de trabalho empírico uma pluralidade metodológica (Almeida & Freire, 2000) constituída por um conjunto de técnicas: (a) observação participante (que neste caso se concretiza recorrendo às notas de campo produzidas pelo investigador no decurso das suas visitas ao campo); (b) entrevistas semi-estruturadas (aplicadas aos vários actores implicados neste processo: directores dos estabelecimentos de ensino, directores de turma, professores de educação especial, técnicos, colaboradores, alunos e pais); (c) análise documental (Projecto Educativo de Escola (PEE); Projecto Curricular de Turma (PCT); Programa Educativo Individual (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT) dos dois contextos em estudo).

A utilização de técnicas interdependentes (Pacheco, 1995), tem como pressuposto fundamental recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo. A escolha e a implementação dessas técnicas conjuntas de recolha de dados permitem uma maior apreensão dos diferentes ângulos de visão do problema em análise.

### *10.2.1 – Observação participante*

A observação participante visa a recolha de dados a partir do contacto directo estabelecido pelo investigador com a realidade estudada, isto é, permite um contacto presencial com os vários actores que estão implicados no objecto de estudo (Ludke & André, 2003). Deste modo, o investigador tem a oportunidade de “participar” (ainda que sem “intervir”) no processo de construção dos significados de que se revestem as práticas de transição para a vida social, comunitária e laboral (Flick, 2005). Esta “colheita de dados” complementa o processo de recolha de dados de carácter mais estruturado,

como sejam as entrevistas (ou inquéritos por questionário). O recurso a Notas de Campo (ou a Diários) é um bom exemplo deste tipo de recolha de dados. Neste caso, o investigador, nas várias visitas que fará a estes contextos, procurará registar todas as impressões que conseguir captar, nomeadamente através das “conversas informais” que conseguir estabelecer com os vários interlocutores neste processo. O acesso a estes dados de “carácter mais informal” permite o acesso à dimensão tácita (oculta) que tende a atravessar os fenómenos sociais (ou educativos) (Lara & Ballesteros, 2008).

#### *10.2.2 – Entrevista semi-estruturada*

Relativamente à utilização desta técnica, ela procura re-constituir as perspectivas dos vários interlocutores, permitindo, deste modo, clarificar ideias, reformular e aprofundar questões, isto é, tornar mais explícito o conhecimento implícito dos entrevistados.

Conforme afirma Lara e Ballesteros (2008), esta técnica de recolha de dados tem entre outras vantagens, clarificar e ajudar a aceder à compreensão de aspectos dos sujeitos investigados, não directamente observáveis, tais como atitudes e crenças, opiniões, modos de representar a realidade e os respectivos sentidos (significados) que atribuem aos acontecimentos.

Deste modo, de entre os diferentes “tipos” ou modalidades de entrevista, optou-se pelas entrevistas “semi-directivas” ou “semi-estruturadas”, dado que são instrumentos capazes de facultar o acesso à perspectiva de cada indivíduo a partir do seu próprio discurso, e respeitando o seu próprio estilo ou ritmo, mas procurando balizar as questões a partir de um guião (mais ou menos estruturado) (Carmo & Ferreira, 1998).

A entrevista semi-estruturada adequa-se mais aos objectivos propostos, na medida em que circunscreve o discurso dos entrevistados a um campo de análise directamente compatível com os objectivos visados e, simultaneamente, garante um certo grau de liberdade de discurso ao entrevistado. Parte-se, por isso, do pressuposto que esta modalidade de inquirição se revela mais adequada em termos de acessibilidade, intencionalidade, clareza (Quivy & Compenhoud, 2005).

O papel do guião constitui-se apenas como um ponto de partida para se colocarem as várias questões de investigação orientadoras (temática, finalidade, objectivos) relativamente abertas, pretendendo recolher informações dos entrevistados, procurando ir ao encontro do estilo pessoal de cada entrevistado (Flick, 2005).

Com a entrevista, pretende-se conseguir uma maior compreensão e conhecimento de um determinado domínio (os princípios orientadores que orientam a elaboração dos

PIT e a forma como estão a ser operacionalizados) em que cada entrevistado exprimirá as suas opiniões, tendo por base um quadro de referências pré-estabelecido (guião de entrevista), que foi elaborado segundo o suporte das palavras-chave da revisão de literatura, no sentido de se obter dados objectivos e subjectivos (Quivy & Compenhoud, 2005).

Neste estudo foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com os vários intervenientes neste processo, com o objectivo de se aprofundarem algumas respostas, a partir da criação de um clima de confiança e credibilidade (Carmo e Ferreira, 1998).

O investigador, embora seguindo um guião, tem a liberdade para ser flexível, isto é, pode alterar a ordem e a forma das questões, assim como colocar questões que se mostrem pertinentes para serem exploradas no decorrer da entrevista, como atrás já referimos, ou seja, fazer os reajustes considerados necessários, obtendo uma maior focalização na temática abordada, intervindo, apenas, para que os objectivos sejam alcançados (Carmo & Ferreira, 1998; Stake, 2005).

Lara e Ballesteros (2008) defendem este tipo de entrevista, uma vez que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos constroem discursivamente a realidade social e a sua própria experiência.

Do ponto de vista operacional, a construção do guião (Apêndice III) foi feito, a partir do levantamento (listagem) de questões, no sentido da sistematização das representações dos vários actores sociais (professores, à coordenadora pedagógica, psicólogos, órgão de gestão, director do Centro de Educação Especial) acerca da formação dos alunos com perfil de NEE (carácter permanente), tentando caracterizar a situação quanto às necessidades, soluções, consequências e caminhos a seguir na lógica formativa e organizacional, realçando os significados do conceito de transição para a vida adulta a partir das representações dos actores sociais, privilegiando-se uma metodologia de transição que articule, de forma diferenciada mas convergente, vários factores contextuais: (a) a centralidade da experiência singular de cada sujeito, (b) mobilização de apoios e serviços locais de qualidade à medida de cada jovem; (c) implementação de dispositivos de transição organizados e geridos em torno do sentimento de autodeterminação e de qualidade de vida.

Anteriormente à realização das entrevistas elaborou-se um protocolo (Apêndice I) com as respectivas instituições de acordo com as recomendações do autor em apreço (Stake, 2005). Posteriormente, e antes da realização das entrevistas, foi solicitada autorização para aplicar as mesmas (Apêndice II). As entrevistas em causa foram, ainda, preparadas tratadas e analisadas com o apoio dos contributos metodológicos de Bogdan e Biklen (1994), Valles (1997), Carmo e Ferreira (1998), Flick (2005) e Merriam (1998).

Neste estudo, as entrevistas foram utilizadas com o objectivo de clarificar e aprofundar as informações recolhidas através da análise dos PIT (planos individuais de transição), entre outra documentação, com o intuito de explorar outras questões relevantes para uma melhor compreensão dos significados atribuídos, pelos participantes, à problemática do estudo.

### *10.2.3 - Análise documental*

A Pesquisa Documental é definida, por Carmo e Ferreira (1998), como uma técnica que visa a recolha e a selecção de vários documentos (textos, discursos, diários, descrições, entre outros), constituindo-se como fontes complementares, do ponto de vista da informação considerada pertinente para a investigação.

A técnica de *análise documental* vai permitir a análise de uma série de documentos produzidos pelos actores que participam no desenho investigativo. São considerados documentos que se configuram numa fonte rica de informações sobre a natureza do contexto e, por isso mesmo, constitui uma técnica complementar a outros métodos de investigação escolhidos (Quivy & Compenhoud, 2005).

Flick (2005) refere as inúmeras vantagens, da análise documental como uma técnica preciosa nos estudos qualitativos, sobretudo, por se poder utilizar procedimentos, onde se identificam categorias e unidades de análise de forma sistematizada, reflectindo o máximo de objectividade e fiabilidade do documento analisado em relação ao propósito da investigação.

O recurso a esta técnica tem como propósito validar quer as informações obtidas por outras técnicas de colheita de dados (entrevista e observação), quer como complemento dessas mesmas técnicas com diferentes objectivos (Amado, 2000).

Neste caso, optou-se por esta técnica de recolha de dados, uma vez que foram seleccionados um conjunto de documentos (PCT, PEI e PIT).

## **10.3 - Procedimentos de aplicação dos instrumentos de recolha de dados**

Face aos actores que participaram na investigação, considerou-se que as técnicas de observação participante e as entrevistas (tipo sem-estruturadas) são as que mais se ajustam ao objecto de estudo.

A observação participante visa recolher vários tipos de dados. Para além do Projecto Educativo das duas instituições, tem como propósito recolher dados quer relativo aos PCT, quer relativo aos PEI e PCT dos alunos com NEE. Neste tipo de



contacto privilegiou-se os registos relacionados quer com a pesquisa de documentação necessária quer com as várias conversas (informais) estabelecidas no decurso das nossas visitas. Estes registos assumiram a forma de Notas de Campo, a partir das quais o investigador organizou as suas ideias, as suas impressões, os seus sentimentos, as percepções captadas na interacção directa com os vários interlocutores implicados neste estudo.

As entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas (Apêndice IV), tiveram como propósito recolher as opiniões dos principais interlocutores neste processo de investigação. Assim, em relação aos directores dos dois Agrupamentos de Escola, procurou-se realçar os aspectos da cultura organizacional, já que esta dimensão constitui uma das dimensões que tendem a contribuir para o sucesso destes processos de transição. Quanto aos directores de turma e dos professores de educação especial, o propósito das mesmas foi procurar captar o sentido de que se revestem as suas práticas educativas, mormente no que toca a articulação entre o PCT e o PIT. No caso dos alunos e dos encarregados de educação, as entrevistas tiveram como finalidade captar o ponto de vista destes actores, considerando-os como um dos informadores privilegiados. No caso das entidades empregadoras (outros colaboradores), as entrevistas tiveram como finalidade compreender qual a relação que estes têm com o Projecto Educativo destes dois Agrupamentos de Escola, parcerias que estabelecem e a sua mobilização neste processo. Relativamente aos colaboradores do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI), os actores que são objecto de aplicação de entrevistas são dois: o Director de um Centro de Educação Especial e Responsável do Centro de Recursos para a Inclusão e a Coordenadora Pedagógica. Considerando que estes actores já têm uma larga experiência no quadro do acompanhamento dos processos de transição para a vida activa, interessa auscultar estes informadores privilegiados, de modo a se proceder à contrastação de percepções em jogo.

#### **10.4 – Limitações do estudo**

Este estudo revela algumas limitações que se prendem com a disponibilidade da investigadora. Na realidade, devido a constrangimentos profissionais, esta não pôde realizar uma efectiva “observação-participante” no contexto das práticas educativas. Teria sido pertinente observar o modo como estes profissionais (e colaboradores) operacionalizam o dispositivo de acompanhamento. Contudo, devido às limitações referidas, conseguiu-se, apenas, realizar algumas visitas de campo (quer para preparar a realização das entrevistas, quer para recolher a documentação). As Notas de Campo

produzidas no âmbito destas visitas foram importantes para “dar conta do contexto” a partir do qual os actores foram produzindo os seus discursos. Não obstante, esta limitação referida acaba por ter pouca relevância em termos de sustentação do estudo, uma vez que a investigadora é profissional no contexto deste grupo de professores de educação especial. Além do mais, também teve oportunidade de acompanhar alunos no contexto da transição para a vida pós-escolar.

## **CAPÍTULO 11 – ANÁLISE DE CONTEÚDO**

### **11.1 – Critérios que sustentam a opção do quadro analítico**

Dada a natureza qualitativa do estudo em presença, e uma vez que o objectivo do mesmo se centra na análise e interpretação do(s) sentido(s) das representações de um grupo de actores, no contexto do acompanhamento dos processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE, a análise de conteúdo constitui-se, tanto para a observação participante como para a entrevista, como as técnicas que mais se adequam no tratamento da informação recolhida a partir dos actores participantes na investigação. De acordo com Bardin (1997:94) a análise de conteúdo, enquanto esforço interpretativo, oscila entre dois pólos: “o pólo do rigor, da objectividade e o pólo da fecundidade, da subjectividade”.

Almeida e Freire (2000) referem que raramente os comportamentos das pessoas podem ser percepcionadas fora do contexto, o que implica a dificuldade de se poder generalizar os resultados de investigação ou a transferência dos mesmos. Esta é uma das características inerentes às investigações qualitativas, na medida em que se perde a possibilidade de replicação e o carácter de generalização da investigação, esta ganha sobretudo em termos de significado, isto é, dá-se inteligibilidade ao processo de construção do objecto de estudo.

A finalidade da análise de conteúdo é, pois, efectuar inferências sobre as mensagens com base numa lógica explicada e cujas características são inventariadas e sistematizadas. Para Guerra (2006) é um trabalho de artesanato interpretativo.

O material sujeito a análise de conteúdo é entendido como o resultado de uma complexa rede de condições de produção. Cabe ao analista produzir um modelo capaz de fazer a inferência sobre uma ou várias dessas condições de produção. A desmontagem do discurso é, em si, a produção de um novo discurso, através de um processo de localização/atribuição de traços de significado que resultam de uma relação dinâmica entre as condições de produção e da análise (Amado, 2000).

As diferentes fases da análise de conteúdo (pré-análise, codificação e categorização) visam reduzir a complexidade do discurso, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido.

A análise de conteúdo, no quadro das entrevistas e da observação participante, tem como propósito simplificar e potenciar a apreensão e, sempre que possível, a explicitação da mensagem que os entrevistados produzirem. A explicitação da mensagem não se situa no âmbito da tecnicidade ou na factualidade, mas no registo do sentido que permite enriquecer a pesquisa sobre as concepções de professores e fazer inferências com maior exactidão e significado (Flick, 2005).

Perante a quantidade de dados que se procurou cruzar, e de modo a organizar os mesmos a partir de uma estratégia metodológica credível, optou-se por convocar o contexto de produção dos sentidos de que se revestem os discursos analisados. O propósito centrou-se na tentativa de captar as estruturas de sentido que tendem a estar na base dos discursos produzidos no quadro desta investigação.

No presente capítulo, apresenta-se o modelo de análise de conteúdo, as evidências recolhidas e seleccionadas e o tratamento da informação realizado a partir das entrevistas realizadas, da documentação analisada e das notas de campo produzidas pelo investigador, ao longo de todo o processo investigativo.

## **11.2 – Procedimentos adoptados**

O modelo de análise de conteúdo adoptado baseia-se nos contributos induzidos a partir de um conjunto de autores (Amado, 2000; Bardin, 2009; Flick, 2005; Lara & Ballesteros, 2008). Para estes, a principal exigência que se coloca ao investigador, nesta fase do processo investigativo, é procurar explicitar o contexto da produção do sentido dos discursos dos actores implicados no desenho da investigação. Como refere Flick (2005, p. 179), “a interpretação dos textos pode visar dois objectivos opostos: um é revelar, desvendar ou contextualizar as afirmações feitas no texto, o que conduz normalmente à ampliação do material (escrevem-se, por vezes, interpretações de muitas páginas sobre passagens curtas do texto original); o outro visa reduzir o material textual, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o. As duas estratégias são aplicadas quer em alternativa quer sucessivamente. Em suma, podem distinguir-se duas estratégias no tratamento dos textos: uma é a codificação do material, com objectivos de categorização ou de elaboração de uma teoria; outra é a análise sequencial, mais ou menos escrita, visando a reconstituição da estrutura do texto ou do caso”. O referencial teórico delineado para realizar a análise de conteúdo do material recolhido (entrevistas, análise documental e notas de campo) foi combinar estas duas estratégias referidas por este autor. Desta forma, começou-se por definir a “unidade de codificação” a partir qual resultaram as categorias e subcategorias, posteriormente seleccionou-se a “unidade de

contexto”, isto é, organizaram-se os extractos que melhor podiam traduzir o sentido das “vozes” dos actores implicados nesta investigação, finalmente procedeu-se à organização dessas evidências seleccionadas a partir do método da “unidade de análise”. Nesta última fase do tratamento da informação, procurou-se realizar algumas inferências a partir das evidências produzidas em torno da triangulação feita entre as percepções captadas a partir das entrevistas realizadas (Apêndice IV), a documentação analisada e as notas de campo produzidas pelo investigador (Apêndice V).

Por outro lado, importa referir que não se procurou realizar uma “análise de verificação” (Lara & Ballesteros, 2008), uma vez que não se partiu de hipóteses prévias. Assim, a opção foi procurar explorar uma “estrutura de sentido latente” (Flick, 2005, p. 207) que permitisse gerar o contexto da produção de sentido dos discursos organizados nos “textos” que serviram como suporte reflexivo das inferências analíticas. Este método facilitou a “redução” do denso material recolhido (Bardin, 2009), sem no entanto se perder de vista a dimensão holística do mesmo (Flick, 2005). Isto é, a análise de dados consistiu na “redução” do material recolhido, mas tendo como quadro de referência analítico o contexto captado pelo investigador ao longo de todo o processo (Apêndice V). Por essa razão, a metodologia adoptada, em termos de análise, caracteriza-se por ser uma “análise de conteúdo qualitativa” (Flick, 2005, p. 193). Esta opção justifica-se pelo tipo de metodologia adoptada: o Estudo de Caso.

### **11.3 – Definição das categorias e subcategorias**

Nesta secção apresentam-se os elementos conceptuais que estão na base da definição das categorias e respectivas subcategorias (Apêndice VI).

#### *11.3.1. – Representação social sobre o conceito de transição*

A categoria “Representação social sobre o conceito de transição” constitui-se como central neste Estudo. Reporta-se, concretamente, ao processo onde os jovens, com NEE, procuram desenvolver competências cognitivas e sociais, a partir de situações/experiências de aprendizagem realizadas quer em contexto escolar (currículo regular) quer em contexto de socialização pré-profissional (experiências de formação realizadas nos estágios). Assim, o olhar privilegiado tende a convocar uma abordagem multidimensional em relação ao conceito de transição. Para uns, falar de transição é, sobretudo, entendê-la como uma preparação para o mercado de trabalho. Neste caso, a

preocupação que se verifica em relação ao acompanhamento dos processos de transição e, na maioria das vezes, preparar estes alunos para o exercício de uma determinada profissão, e, nalguns casos, preparar o exercício de actividades ocupacionais. Para outros, é procurar ter uma visão mais integrada, onde se criam condições educativas e formativas facilitadoras de apropriação de processos de transição para a vida adulta (neste caso, as experiências de socialização pré-profissional têm como propósito, sobretudo, aprofundar o registo vocacional, mais do que preparar para o exercício de uma profissão. Para além disso, o conceito de “transição para a vida adulta” procura dar conta de outras dimensões: prosseguimento de estudos, qualificação profissional, literacias cívicas e comunitárias.

Perante este entendimento, e de forma a dar conta das várias percepções construídas ao longo do trabalho empírico, procurou-se distinguir, do ponto de vista analítico, as percepções construídas em torno do conceito de transição. Desta forma, convocaram-se dois níveis de análise, que deram origem a duas subcategorias: (a) transição para a vida adulta e (b) transição para o mercado de trabalho.

#### *11.3.2. – Cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento*

A categoria “cultura organizacional como estratégia-chave no dispositivo de acompanhamento” procura salientar o papel do projecto educativo e das lideranças que se jogam nas instituições educativas. O papel do projecto educativo é crucial, uma vez que se constitui como o principal documento estruturante de uma organização escolar. É nele que se definem as principais linhas de acção, mais de carácter estratégico, bem como onde se reúnem os grandes consensos da comunidade educativa, em termos de política educativa local. Neste sentido, importa compreender de que modo é incorporado no projecto educativo o reconhecimento dos direitos de inclusão escolar de todos os alunos que frequentam o ensino público e, consequentemente, dos alunos classificados nas “NEE”. Para além deste instrumento (projecto educativo), a questão das lideranças (quer de “topo” quer “intermédias”) constituem o principal barómetro do modo como se dinamiza a cultura organizacional das instituições educativas. Assim, pretendeu, neste nível de análise, identificar as estratégias de participação colectiva e as diversas formas de colaboração (quer interna quer externamente, como por exemplo, a relação da escola comunidade). Importa referir, concretamente, o papel da ligação à comunidade local e o estabelecimento de parcerias (mormente no contexto dos estágios). Por conseguinte, face ao entendimento que se foi construindo em torno desta categoria, em termos

analíticos, optou-se pela convocação de duas subcategorias: (a) papel do projecto educativo e (b) papel das lideranças.

### *11.3.3. – Papel dos principais implicados no acompanhamento dos processos de transição*

A categoria “papel dos principais implicados no acompanhamento dos processos de transição” procura expressar o sentido de que se reveste o acompanhamento realizado pelos actores que mais directamente se envolvem nos processos de transição. Segundo os autores referenciados, no enquadramento teórico, este tipo de acompanhamento implica a existência de uma equipa de transição (constituída pelo director da escola, psicóloga, professores, representantes dos serviços sociais, empresários, técnicos de saúde, família, entre outros), durante o período escolar e pós-escolar. Assim, com esta categoria tentou-se realçar o papel dos principais actores que participam no acompanhamento dos processos de transição. É sabido que, em termos clássicos, a escola tem desenvolvido a sua actividade educativa, de um modo geral, em “circuito fechado”, descurando, em grande parte, as potencialidades do trabalho em rede. É certo que a família é considerada um “parceiro natural” da escola, mas, na realidade, o que se verifica é, ainda, um tipo de participação que se restringe ao seu papel de “ouvinte” (isto é, tomar conhecimento do processo de tomada de decisão). Ora, no caso dos processos de transição, os pais são os principais interlocutores nos processos de tomada de decisão. Deste modo, importa perceber a relevância da sua participação nestes processos, bem como o tipo de condições criadas para que a família se co-responsabilize pelo contrato educativo. Quanto aos professores (particularmente os professores de educação especial) e outros técnicos que trabalham em contexto escolar (equipa de SPO), importa referir que o seu papel se constitui como decisivo, essencialmente, no campo do diagnóstico dos registos vocacionais e na orientação escolar e profissional. Esta intervenção ao nível do diagnóstico é determinante para o papel que podem vir a desempenhar as empresas, outro interlocutor privilegiado no acompanhamento destes processos de transição. Na realidade, o papel destas, de uma forma geral, restringe-se à expectativa que os principais actores têm: preparar estes alunos para o exercício de uma profissão. Assim, para alisar as percepções construídas em torno desta categoria, definiram-se três subcategorias: (a) participação da família na tomada de decisão, (b) papel dos profissionais de educação e demais técnicos e (c) papel das empresas (actores colaboradores).

#### *11.3.4. – Dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição*

A categoria “dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição” reporta-se ao processo de organização e gestão curricular, envolvendo vários instrumentos de planificação, aplicação e avaliação (como por exemplo, o PCT, o PEI e o PIT). A ideia que está subjacente a esta necessidade de “concretizar” e “contextualizar” o currículo regular advém da exigência de ajustar o mesmo às necessidades específicas e interesses próprios dos alunos com NEE. Trata-se, deste modo, de procurar articular o currículo gerido no contexto das diversas áreas disciplinares (currículo nacional) com as situações/experiências de aprendizagem organizadas em função deste tipo de alunos. Devido ao seu comprometimento cognitivo, a estratégia que se afigura mais ajustada é procurar contextualizar e adaptar o mais possível os conteúdos programáticos (das diversas áreas disciplinares), conferindo-lhes uma utilidade social e funcional. É neste sentido que se começa a falar de “currículos funcionais”. Este tipo de currículo sugere uma outra forma de planificação, convocando níveis de maior concretização dos intitulados “saberes académicos”. Não se trata de construir um outro currículo para os alunos com NEE, mas de articular, contextualizar e de re-significar as situações/experiências de aprendizagem realizadas quer em contexto de sala de aula quer em contexto de experiências de socialização pré-profissional (estágios em empresas). É neste contexto que foi criada a figura dos PIT. Esta ferramenta tem como principal propósito combinar situações/experiências de aprendizagem realizadas quer numa vertente mais disciplinar (áreas disciplinares do currículo nacional) quer numa vertente de capacitação funcional e social (competências sociais). Neste sentido, torna-se necessário perceber qual é, efectivamente, o papel do PIT, a relevância das experiências de socialização pré-profissional, o tipo de envolvimento da comunidade local, e as propostas de melhoria que se induzem da análise realizada em torno das entrevistas. Por conseguinte, a categoria em análise procura dar conta de um conjunto de elementos configurativos que estão na base da organização e gestão curricular dos principais instrumentos de planificação (PCT, PEI e PIT). Assim, definiu-se as seguintes subcategorias: (a) organização e gestão curricular e (b) concepção, aplicação e avaliação do PIT.



#### *11.3.5. – Avaliação do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição*

A categoria “avaliação do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição” reporta-se tanto ao processo de avaliação em si, como dos resultados evidenciados, como, ainda, dos aspectos a melhorar. O dispositivo de avaliação, no contexto do acompanhamento dos processos de transição, procura dar conta quer das dificuldades encontradas, quer das potencialidades a explorar e a otimizar, quer dos aspectos que se desejam melhorar e/ou transformar. A questão da avaliação (tanto ao nível dos processos como dos resultados) tende a ser considerada uma das condições-chave no contexto do acompanhamento dos processos de transição. Na realidade, o que sucede muitas vezes é que entre o que se planifica e o que se aplica constata-se muitas incongruências. Os autores (referenciados no quadro teórico) consideram que a chave do sucesso académico e social dos processos de transição tende a estar associada ao papel de que se reveste a monitorização dos mesmos. Assim, importa investir numa cultura de avaliação que dê conta de todo o processo e não apenas dos resultados alcançados no *terminus* das situações/experiências de aprendizagem. Por conseguinte, perante as principais implicações analíticas geradas em torno desta categoria, foram definidas as seguintes subcategorias: (a) dificuldades encontradas no acompanhamento dos processos de transição, (b) potencialidades exploradas e optimizadas e (c) aspectos a melhorar tanto ao nível dos processos como dos resultados.

#### *11.3.6. – Qualidade de vida*

A categoria “qualidade de vida”, considerando os objectivos do estudo e a opção metodológica adoptada, refere-se ao modo como os principais actores entrevistados percebem o papel dos significados que tendem a estar associados ao conceito de autodeterminação no contexto da deficiência. Assim, o que se procura evidenciar neste nível de análise é, sobretudo, a relevância do **sentimento de autodeterminação** por parte dos alunos que participam neste estudo e o tipo de **condições ecológicas** que tendem a facilitar esta experiência (inter)subjectiva. O propósito não é verificar se, efectivamente, os alunos são capazes de se tornarem autónomos e independentes face aos constrangimentos ambientais, mas, tendo em conta a sua limitação (as suas características), de que forma a mobilização, organização e gestão de condições (ambientais) reforçam o seu sentimento de autodeterminação. O pressuposto, a partir do qual se pretendeu analisar os significados de que se reveste o conceito de autodeterminação, foi privilegiar o modo como os alunos se foram apropriando desse

“sentimento” de que se é capaz, não obstante as limitações que cada um tem. Não se trata de “medir” a capacidade, mas de promover a capacitação. Neste sentido, optou-se por convocar duas subcategorias: (a) sentimento de autodeterminação e (b) condições ecológicas.

#### **11.4. – Evidências extraídas do material empírico recolhido e seleccionado**

A opção foi, o mais possível, procurar convocar as “vozes” dos entrevistados, a partir das suas próprias narrativas, e confrontá-las quer com a análise documental recolhida quer as notas de campo produzidas, em contexto, pelo investigador. Assim, de seguida apresentam-se os principais extractos das entrevistas que, dentro do quadro interpretativo adoptado, traduzem e expressam as percepções construídas em torno das categorias e subcategorias definidas. Os resultados produzidos no contexto desta análise procuram, deste modo, dar conta desta triangulação metodológica.

##### *11.4.1. – Representação social sobre o conceito de transição*

Esta categoria foi explorada a partir de duas subcategorias: (a) transição para a vida adulta e (b) transição para o mercado de trabalho.

##### *11.4.1.1. – Transição para a vida adulta*

Nesta subcategoria foram definidos três indicadores: (a) prosseguimento de estudos, (b) qualificação profissional e (c) literacias cívicas e comunitárias.

Dos extractos seleccionados no indicador “prosseguimento de estudos” (Apêndice IV), agruparam-se nove evidências (narradas na primeira pessoa):

“Quem somos nós para dizer que aquele aluno: “não, não ele não é capaz de ir para o ensino superior... ali esse aluno não vai passar de um simples jardineiro”... (...). Eu penso que estes ou qualquer outro aluno, com todos eles devemos fazer o máximo para que eles possam dar e ir o mais longe possível...” (A.3, p.68)

“Mas depois do 9º ano foi necessário que alguém fizesse a ponte entre os alunos e uma nova escola... e como eu estou também na escola secundária a desenvolver o meu trabalho de apoio psicológico procuro fazer a ponte através do acompanhamento de alguns desses alunos que, tendo terminado a escolaridade obrigatória, pretendem e têm algumas condições para prosseguirem estudos, mas numa vertente prática e sempre que possível continuando a desenvolver os seus PIT, que deram início aqui nesta escola.” (A.7, p.134)

“Eu quero fazer mais coisas e aprender mais e fazer o 12º ano.” (A.5, p.88)

“Agora estou assim... Mas foi um choque fazer um estágio... E não estou preparada para começar a “trabalhar” tão cedo... Eu quero continuar a estudar e ir para a secundária.” (A.5, p.106)

“A D. tem que aprender muito, ganhar maturidade. Mas vamos lá ver... ela queria muito prosseguir estudos... E eu acho que é melhor continuar do que começar já a pensar em ter um emprego. Se ela se preparar bem até o 12º ano vai mais preparada para saber o que quer da vida. E aprender mais...” (A.8, p.158)

“E eu acho que ela ainda é muito nova para ter uma profissão. O que eu acho é que ela deve continuar a estudar.” (A.6, p.127)

“... De resto até quero continuar na escola e nem sei se quero ter um emprego... Sou muito novo para trabalhar. Tenho tudo o que preciso em casa dos meus pais..” (B.2, p.25)

“O prosseguimento de estudos para estes jovens devia ser muito natural (...). Se para os outros jovens o é, porque não há-de ser, também, para os jovens com NEE? Acontece que a própria legislação está muito direccionada para a preparação e inserção profissional destes jovens. E esquece um pouco as questões (...) de maturação e desenvolvimento da sua identidade pessoal (...). E o prosseguimento de estudos implica termos outra representação das pessoas com deficiência... começa logo por mudarmos a nossa mentalidade e banirmos do nosso vocabulário a expressão incapazes....” (C.1, p.13)

A primeira inferência que se pode induzir destes extractos está relacionada com o facto de serem os actores do Estudo de Caso A que se pronunciam sobre esta necessidade de **prosseguimento de estudos**. Exceptuando o B.2 (Estudo de Caso B) que, por sinal, é um aluno, e o C.1, o Director de um Centro de Recursos para a Inclusão, os vários actores implicados neste estudo desvalorizam o direito a uma formação académica para além da escolaridade obrigatória (que à data deste estudo, era até ao 9º Ano).

Dos extractos seleccionados no indicador “qualificação profissional”, agruparam-se seis evidências:

“Existem tantas instâncias, existe o Centro de Emprego... Agora há que haver... Existem as escolas profissionais e não sei até que ponto se estivéssemos ligados a uma escola profissional não podia haver uma valência ligada a esses tipo de alunos... Ou que pudesse constituir-se numa resposta educativa mais eficaz que o actual modelo a alguns deste tipo de alunos? Não acho que tenha que ser inevitavelmente o Centro de Educação Especial a resposta para os alunos.” (A.1, p. 17)

“O N. foi encaminhado para realizar o que se diz... a realizar uma experiência que o ajudasse a sentir-se capaz e que lhe aumentasse a sua auto-estima. (...). E ele pode depois fazer mais formação e ir estudar para a secundária, frequentar as aulas de mecatrónica embora estando matriculado num curso científico, porque a lei assim o exige.” (A.12, p.223)

“Ele chegou-me a dizer: “eu gostava de ver se conseguia chegar ao 12º ano”... Mas a continuar a fazer coisas práticas...” (A.12, p.223)

“Ele pelo menos sabe que na escola pode vir a ser gente...Porque ele vê a gente... (...) e trabalha na terra, de inverno e de verão, no duro! Se quer outra vida melhor... se quer um futuro melhor tem que aprender mais e aproveitar o que os professores lhe dizem.” (A.11, p.203)

“Sei que ele é muito novo e que se aqui na escola fizer estágio e estiver apoiado pela professora F. depois pode ir para um curso Profissional (....)” (B.5, p. 47)

Na continuidade da análise feita anteriormente, concluiu-se que são os actores do Estudo de Caso A que se referem favoravelmente à necessidade de investir numa **qualificação profissional**. Deste modo, no Estudo de Caso B apenas uma Encarregada de Educação equaciona a possibilidade do seu educando vir a frequentar um Curso Profissional.

Dos extractos seleccionados no indicador “literacias cívicas e comunitárias”, agruparam-se seis evidências:

“Eu era uma criança... Só que a vida é muito mais do que pensava e eu ganhei alguma maturidade. Prontos... Era muito rebelde (...). Mas agora com esta experiência escolar (...) compreendi que somos capazes de fazer tanta coisa boa para os outros.” (A.5, p.101)

“Como já tive oportunidade de dizer a D. pode experimentar ganhar mais auto-confiança em si mesma, passou a acreditar que era capaz e sentiu-se feliz... Essas foram as competências que a D. desenvolveu connosco e com esta experiência.” (A.6, p. 126-127)

“Mas o que se pretende com a transição para a vida adulta é que, deste processo resulte um cidadão completo, com uma participação económica mas também com uma participação social e afectiva. “ (C.1, p.12)

“Eu acho que, não faz muito sentido, digamos pensar uma transição para a vida activa se não for nesta dimensão de formar cidadãos... por uma razão muito simples a questão de inclusão tem muito mais a ver com questões que são externas às competências dos indivíduos e tem muito mais a ver com as representações que temos da deficiência e as condições que lhes proporcionamos para exercerem a sua cidadania... Ajudar estes jovens a ter consciência dos seus direitos e das suas responsabilidades é esse o papel da escola e de todos nós.” (C.1, p. 12)

“O importante é ajudar a construir um Projecto de vida para cada um onde cada um pode ter um papel de cidadão participativo na sociedade. Para cada pessoa. A pessoa com deficiência tem, se calhar capacidades para fazer muita coisa, dentro das suas possibilidades, ela consegue fazer algumas coisas. Nem todos têm que ir para a formação profissional, ou tirar um curso ou tirar... É importante ver a pessoa como um todo, como pessoa...” (C.2, p.30)

“Estes jovens um dia vão ficar sem família e como é que eles vão ficar? Qual é o futuro que eles vão ter para possam ter autonomia nas questões da aquisição e manutenção de uma casa própria e de poderem viver sozinhos.

---

Pronto. Tudo isso é muito importante ser trabalhado ao longo da escola. Ao longo do percurso deles...” (C.2, p.35)

Nestas evidências narradas, constatou-se que, exceptuando dois actores do Estudo de Caso A, apenas se registaram opiniões dos actores do Centro de Recursos para a Inclusão. Na realidade é interessante verificar que apenas uma responsável do estágio laboral e uma aluna é que referem a importância da escola para preparar o desenvolvimento pessoal e social. Quanto aos dois outros actores colaboradores (C.1 e C.2), com larga experiência no acompanhamento dos processos de transição (sobretudo sócio-laboral), consideram que a “transição para a vida adulta” aponta para uma transição de carácter integrador e multidimensional. Na opinião destes actores profissionais, o ensino público deveria privilegiar uma formação promotora de “literacias cívicas e comunitárias”.

#### 11.4.1.2. – Transição para o mercado de trabalho

Nesta subcategoria definiram-se dois indicadores: (a) preparação para o exercício de uma profissão e (b) actividades ocupacionais.

Dos extractos seleccionados no indicador “preparação para o exercício de uma profissão”, agruparam-se treze evidências:

“Do meu ponto de vista a escola tem que ter uma utilidade social... de facto os alunos que estão agora abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 com currículos individuais tem que ter currículos funcionais e precisam de os trabalhar aos poucos para depois quando acabarem os seus estudos possam de alguma forma terem uma profissão e encontrar o seu lugar na sociedade.” (A.1, p.15)

“Estes alunos estão a crescer... estamos a prepará-los para uma vida fora da escola na várias dimensões (familiar, económica, social), e para terem uma profissão (...). A escola terá que ter o papel de os preparar, também, para o exercício de uma actividade profissional.” (A.2, p.39)

“Existem conteúdos académicos que estão fora de hipótese que algum dia a aluna venha a realizar aquisições nessas áreas (...). E não acho que o seu processo formativo depois do 9º ano tivesse que passar pelo secundário, mas para o exercício de uma profissão.” (A.10, p.186)

“Com mais estágio, sim acho que estes jovens poderiam vir a trabalhar.” (A.9, p.167)

“A finalidade destes processos é a sua preparação e formação pré-profissional para uma inserção no mercado de trabalho (...). Procuramos que as empresas onde estagiam os contratem após a realização dos estágios.” (B.1, p. 8)

“E a questão que se colocou e que ainda hoje se coloca a estes pais é sempre a mesma. É o que vai ser destes miúdos quando a escola acabar? Os pais

querem que eles venham a ter uma profissão. E isso é legítimo da parte dos pais. E na escola eles são orientados para tal (...). A minha principal preocupação é por um lado prepará-los para virem a ter uma profissão mas nunca descurei o lado da aquisição das competências sociais.” (B.9, p.96)

“Posso dizer com algum orgulho que houve um dos nossos alunos que quando acabou o 9º ano fez o seu 1º contrato de trabalho. Portanto foi ótimo. Valorizamos a dimensão do nosso trabalho enquanto escola, quer o trabalho feito pela formação profissional através do seu Plano Individual de transição.” (B.9, p.99)

“A preparação dos jovens com qualidade e dignidade para poderem exercer uma profissão depois do estágio é um dos aspectos fundamentais do seu PIT.” (B.6, p.66)

“Estamos a falar de uma preparação para o emprego... Nos termos em que a legislação está elaborada... É para terem uma profissão. (...). E de preferência no local onde realizaram os tais estágios. (B.7, p.70)

“Sim... estou a fazer o estágio para ter emprego nos cavalos. É o que diz a minha stora de apoio e a minha mãe.” (B.4, p.36)

“Acho que o estágio ajuda a ver quais as melhores oportunidades de formação para depois poder ter logo um emprego (...).” (B.3, p.31)

“Que é bom que ele fique mais um ano lá nas C. nos cavalos que depois quando ele acabasse podia ser que se conseguisse colocar lá a trabalhar...” (B.5, p.45)

“Pelo que percebi, na escola não fazem grandes aprendizagens... sei que até têm menos disciplinas que os colegas... E que na escola acham que é melhor prepará-los para terem um dia no futuro uma profissão. E por isso estão aqui...” (B.8, p.82)

Em congruência com a análise realizada no quadro da categoria “transição para a vida adulta”, nesta categoria “transição para o mercado de trabalho” e, concretamente, no indicador “preparação para o exercício de uma profissão”, constatou-se que os actores do Estudo de Caso B consideram, de forma predominante, que o papel do ensino público (dentro da escolaridade obrigatória dos 9 anos) é, sobretudo, preparar para o exercício de uma actividade profissional. Embora, também, seja essa a percepção de alguns actores profissionais do Estudo de Caso A, o que se verifica em termos de evidência dominante tende a realçar-se a importância do papel da escola na preparação para o exercício profissional. Esta percepção é partilhada quer por actores profissionais, quer pelos actores colaboradores (empresas) quer pelos actores sociais (encarregados de educação e educandos).

Dos extractos seleccionados no indicador “actividades ocupacionais”, agruparam-se quatro evidências:

“Fiz a abertura, porque eu achava que esta menina era uma menina para CAO. Mais uma vez estaríamos a estar aqui na parceria com o Centro de Educação Especial. (...). E portanto que pensei que o que a Inês precisa em termos do seu futuro é integrar o centro de actividades ocupacionais, tendo a necessidade de começar a trabalhar com ela a sua inserção nele no CAO, suas actividades e rotinas.” (B.9, p. 103)

“Há miúdos (...) com problemáticas tão graves e que são pouco autónomos que pode ser demasiado para eles... se calhar há que desenvolver projectos que promovam outras competências para estes alunos. Há efectivamente alunos que o trabalho com eles tem que ser muito numa base de socialização, realização de pequenas tarefas e de terapias várias (os casos mais graves) e depois a sua transição natural é o CAO.” (B.7, p. 69)

“É preciso ver que nem todos os jovens têm necessariamente que ir para o mercado de trabalho. Há efectivamente alunos que dadas as suas características poderão realizar actividades não produtivas. E é preciso continuar a trabalhar com estes alunos depois da escola. Num centro ocupacional. Porque não?” (C1, p. 14)

“A transição para a vida activa.... Pode não ser... Nem todos têm condições para exercer uma profissão (...). Alguns dos jovens não podem realizar uma actividade profissional de carácter produtivo e se não existe resposta para aquela pessoa em termos de emprego é importante promovermos outro tipo de resposta educativa para ele. Tem que se ver o que cada um é capaz de realizar, as suas reais condições pessoais e o que será bom para ele ou para ela, não é?” (C.2, p. 30)

Neste indicador há um consenso em torno da necessidade de preparar os alunos, com limitações ou incapacidades mais graves, para o exercício de actividades ocupacionais. Este tipo de alunos ingressa, normalmente, nos Centros de Actividades Ocupacionais (CAO).

Concluindo esta análise no quadro destas duas categorias, pode-se afirmar que a percepção dos vários actores implicados neste estudo sobre o conceito de “transição” tende a inscrever-se em duas posições quase antagónicas. Por um lado, os actores do Estudo de Caso A, globalmente, consideram que o papel da escola deverá criar condições para que todos os alunos possam exercer os seus direitos de cidadania com sentido de responsabilidade e autonomia. Neste entendimento do que deve ser a “inclusão”, também, os alunos com NEE têm que ter as mesmas condições e oportunidades educativas. Falar de transição para estes actores (profissionais, colaboradores e sociais), é falar de “transição para a vida adulta”. Neste sentido, para além da dimensão profissional (ainda que num registo de desenvolvimento vocacional e profissional), importa convocar outras dimensões, tais como: prosseguimento de estudos (para além da escolaridade obrigatória), qualificação profissional (quer frequentando, por exemplo, os Cursos de Educação e Formação, quer os Cursos Profissionais). Por outro lado, e em termos de tendência dominante, pode concluir-se que os actores

(profissionais, colaboradores e sociais) do Estudo de Caso B consideram que o papel da escola é, fundamentalmente, preparar os alunos com NEE para o mercado de trabalho ou, mais apropriadamente, para o exercício de uma profissão ou mesmo para o exercício para uma determinada actividade profissional, dependendo do grau de incapacidade que de que os alunos são portadores. Por outro lado, ainda, parece haver um certo consenso em relação aos alunos com NEE (de carácter mais severo) de que a transição a realizar na escola (até à escolaridade obrigatória) é prepará-los para a realização de “actividades ocupacionais”. Neste caso, o que se preconiza é que se vá articulando com o CAO o seu processo de transição para a vida pós-escolar.

Pode-se, desta forma, inferir um primeiro resultado no quadro desta categoria. A representação social sobre o conceito de transição, na perspectiva dos principais actores implicados neste estudo, tende a evidenciar uma primeira asserção empírica: não obstante alguns dos actores (profissionais, colaboradores e sociais) terem expressado um significado que se inscreve no quadro do que foi definido como “transição para a vida adulta”, outros revelam um sentido mais restrito do mesmo, entendendo-a como “transição para o mercado de trabalho”. Contudo, este entendimento parece sugerir uma outra concepção decorrente desta última: na realidade o conceito de transição para a vida pós-escolar (preconizada pelo Decreto-Lei 3/2008) tende a ser percepcionado, sobretudo, como uma transição para o exercício de uma profissão ou actividade profissional e, ainda, nos alguns casos (alunos com NEE mais severos), como uma transição para o treino de actividades ocupacionais. A partir desta primeira inferência, **pode-se afirmar que o conceito de transição para a vida pós-escolar assume uma polissemia de significados, resultante, essencialmente, do modo como estes actores vão interpretando o papel de que se reveste o ensino público no contexto da deficiência.**

#### *11.4.2. – Cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento*

Esta categoria foi explorada a partir de duas subcategorias: (a) papel do projecto educativo e (b) papel das parcerias.

##### *11.4.2.1. – Papel do projecto educativo*

Nesta subcategoria definiram-se dois indicadores: (a) linhas de acção estratégicas e (b) consensos resultantes da participação colectiva.



Dos extractos seleccionados no indicador “linhas de acção estratégicas”, no âmbito do projecto educativo, agruparam-se onze evidências:

“Se puder resumir numa frase em que se visse o grande objectivo do Projecto Educativo... seria como... (...). Desenvolver as suas capacidades mas ao mesmo tempo seria também dotar os alunos de ferramentas e de competências, de valores que lhes permitam compreender e intervir no meio. (...). No caso dos alunos com NEE, tal como os seus colegas, apostamos no desenvolvimento da sua maturidade vocacional de acordo com o seu estilo de aprendizagem.” (A.3, p.60)

“Estamos precisamente a debater em grupo a necessidade e a intenção de colocar neste documento orientador, levando a escola a assumir como sua prioridade a preparação para a vida adulta dos alunos com NEE através da dinamização de planos individuais de transição (PIT).” (A.1, p.12)

“Se puder resumir numa frase o grande objectivo da escola... seria como... ser cidadão (...). Proporcionando experiências de aprendizagem para que também estes alunos possam participar de igual modo e possam ter as mesmas igualdades de oportunidade nas áreas do social e da preparação para o emprego.” (A.3, p.37)

“Se é algo que nos preocupa a todos a transição destes alunos para a vida adulta... Claro que vamos trabalhar nesse sentido. E o Projecto Educativo pode integrar esta preocupação e objectivo, como algo que não diz respeito ao grupo de educação especial mas que diz respeito à escola....” (A.12, p.211)

“E no caso dos alunos com NEE... (...). Passa pela elaboração de uma política educativa, através do seu Projecto educativo, em que a escola assume para com estes alunos a responsabilidade da construção de projectos educativos que tenham em vista a construção, nos últimos anos de inserção na educação escolar, processos de transição até à sua efectiva inserção profissional.” (A.10, p.177)

“E eu lembro-me que na altura consideramos que os alunos com NEE, tal como todos os seus colegas têm o direito a terem sucesso educativo, a realizarem os seus projectos de vida de modo a poderem na vida do dia-a-dia a participar como cidadãos.” (A.7, p.137)

“Os percursos destes alunos concerteza que terão que ser diferentes e diferenciados, o currículo terá que ser tratado de forma diferente mas o resultado educativo é o seu sucesso escolar e profissional, pois com apoio muitos deles conseguirão ter trabalho, isto é, conseguirão inserir-se na vida activa de forma satisfatória e isso está implícito ao nosso Projecto Educativo.” (B.1, p.5)

“Uma das linhas de orientação é a inclusão social e laboral destes alunos. Estamos a falar de ajudar a construir cidadãos e creio que no Projecto Educativo é claro que esta intenção se encontra patente no nosso Projecto Educativo (...).” (B.9, p.95)

“Debatemos em grupo a necessidade de incluir no PEE as linhas de orientação do grupo de educação especial que vão no sentido de colocar o grupo de educação especial a procurar soluções para resolver e eliminar qualquer barreira que impeça que os alunos com NEE realizem as suas aprendizagens.” (B.9, p.95)

“A nossa escola tem vindo a apostar cada vez mais na integração destes tipo de alunos e a política educativa que fundamenta o projecto educativo da escola aposta de facto cada vez mais neste tipo de alunos... Senão vejamos esta escola já há algum tempo a esta parte que faz todos os possíveis para os preparar socialmente e os integrar no mercado de trabalho.” (B.6, p.52)

“As linhas orientadoras do projecto Educativo, de facto, têm em conta as questões da inclusão. O de sempre... Princípios muitas vezes esquecidos ou pouco tidos em conta pelos profissionais.” (B.7, p.67)

Neste indicador quer no Estudo de Caso A quer no Estudo de Caso B há uma certa convergência no modo como se realça a importância do projecto educativo como uma ferramenta de promoção de inclusão escolar e social. Contudo, se se considerar o mesmo como sendo um documento estruturante onde devem constar as principais linhas estratégicas que tendem a orientar as práticas educativas, então constata-se alguma contradição. É certo que alguns actores (profissionais) mencionam que o projecto educativo tem em linha de conta a especificidade dos alunos com NEE, uma vez que a escola é inclusiva. Contudo, esta referência acaba por não se traduzir em medidas concretas que facilitem este processo de inclusão.

Dos extractos seleccionados no indicador “consensos resultantes da participação colectiva”, no âmbito do projecto educativo, agruparam-se quatro evidências:

“Sem dúvida teve que haver trabalho de todos... Pois é preciso trabalhar em conjunto para melhorar todas estas situações... E foi o que aconteceu quando os departamentos reuniram para debater quais seriam as linhas orientadoras, os objectivos que queriam ver nos nosso Projecto Educativo e trabalhar a partir do que discutiram em grupo e depois nos respectivos departamentos” (A.3, p. 64)

“Para prepará-lo... Para prepará-lo (pausa) baseamo-nos um bocado em dois documentos... Num projecto de intervenção para o agrupamento e por outro lado no Projecto Educativo que já existia... Em que já se fez a avaliação e se viu desde já onde era necessário mudar ... o que ainda não se tinha conseguido e isso estamos a fazer agora... estamos... lançamos já os inquéritos e estão a ser trabalhados... Já lançamos os inquéritos aos professores e agora vamos lançar aos pais... e... entretanto os grupos disciplinares estão a debater as prioridades do Projecto Educativo.” (A.3, p. 65)

“O Projecto Educativo está em fase de concepção. Ele é o resultado do Projecto que o actual Director Executivo (...). Ele depois de eleito constituiu uma equipa num dos conselhos pedagógicos que nesta fase fez chegar aos grupos disciplinares o pedido de propostas concretas para se delinearem as prioridades e os objectivos do projecto educativo ...” (A.1, p.11)

“Entretanto entrei em funções como Director Executivo, durante este ano lectivo, e por isso, estamos a elaborar o Projecto Educativo, isto é, os departamentos curriculares estão a debater as metas, objectivos do projecto, que entrará em vigor no ano lectivo de 1010/2011 e que é o resultado do meu Projecto de Intervenção e que se irá transformar num documento operativo ...” (B.1, p.5)

Neste indicador, “consensos resultantes da participação colectiva”, há apenas percepções de alguns actores (profissionais), em concreto faz-se referência aos directores dos dois Estudos de Caso e uma coordenadora do Estudo de Caso B. A “representatividade” em termos de evidências narradas na primeira pessoa são escassas. Quanto ao conteúdo dos extractos, o que se pode inferir destes evidências é a falta de consensos ao nível da participação colectiva na elaboração do projecto educativo. Não há referências ao papel das famílias bem como dos colaboradores (parceiros ao nível das empresas).

Considerando a relevância teórica que se atribui ao projecto educativo, como sendo um instrumento estratégico, e embora se definam as prioridades, os objectivos gerais e as metas a alcançar, no campo do acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE, nota-se uma clara ausência em termos de orientação das estruturas implicadas quer na coordenação desse dispositivo de intervenção, quer na supervisão dos processos de transição.

#### 11.4.2.2. – Papel das lideranças

Nesta subcategoria definiram-se três indicadores: (a) estratégias de participação colaborativa, (b) e (c) estabelecimento de parcerias.

Dos extractos seleccionados no indicador “estratégias de participação colaborativa”, no âmbito do projecto educativo, agruparam-se seis evidências:

“Às vezes há alguns projectos que se eu gostava que alguém pegasse... Mas eu acho que não me devo sobrepor ou ser eu... Porque eu não devo ser o protagonista principal daqui desta instituição... As pessoas é que devem estar envolvidas e realizar os tais projectos... se calhar até sou eu que levo as pessoas a fazer algumas dessas coisas... Se calhar até sou eu... Porque elas precisam de ser muito estimuladas e motivadas. E tem que ser ali que vou agindo.” (A.3, p.56)

“Além disso, temos a parte das competências e das aprendizagens e das disciplinas... mas todo o trabalho que possamos fazer aqui na escola, nós professores, órgão de gestão nunca vamos chegar tão longe a nível de resultados se não tivermos a colaboração das famílias e das entidades locais...” (A.3, p.62)

“Temos uma associação de pais, que também ... que por acaso até fui eu que estive na génese desta associação. Considerei que era importante termos uma associação única... Tive que ser a contactar com eles e reunir e fazer o regimento da associação para que a associação avançasse... Mas agora temos muito que andar... e que fazer. Ainda não conseguimos que eles se tornassem mais activos na tomada de decisões relativas à vida dos seus educandos.” (A.3, p.63)

“Criou-se, um Departamento de Educação Especial que teria funções próprias e que podia assumir-se com essas funções próprias... (...). Passamos a ter as nossas próprias reuniões internas e isso facilita-nos muito a vida, porque não fazia sentido reunirmos com outros, sendo de uma área tão específica (...). O facto de termos um Departamento permite que por um lado estejamos representadas nos órgãos da escola, nomeadamente, no conselho Pedagógico e as questões da Educação Especial, dando-nos outra visibilidade.” (A.1, p.6)

“A presença da coordenadora no Conselho Pedagógico permite levar as nossas preocupações e o que tem sido feito com estes alunos. E é a partir de um certo clima organizacional receptivo ao trabalho dos professores de educação especial, implicando-nos a participar nos órgãos intermédios que acabamos por estar ligados aos colegas da escola 8...” (A.2, p.36)

“Basicamente é um trabalho coordenado e articulado e que cada um de nós tem um papel a cumprir. A direcção da escola delega funções, disponibiliza serviços materiais e humanos, a psicóloga avalia as necessidades educativas especiais com estreita colaboração dos professores de educação especial, os directores de turma por seu turno colaboram quer no processo de avaliação quer na adequação das medidas do regime educativo especial prescrito no decreto-lei 3/2008...” (A.7, p. 135)

Neste indicador apenas se registaram evidências do Estudo de Caso A. Nota-se que há por parte de alguns actores (director, professores de educação especial e psicóloga) a preocupação em referir que o sucesso do dispositivo de acompanhamento, no que toca aos processos de transição, só resulta se os vários actores se implicarem e colaborarem neste processo. Assim realça-se a liderança quer de “topo” quer “intermédia” como condição-chave para o sucesso educativo e social dos alunos com NEE.

Dos extractos seleccionados no indicador “estabelecimento de parcerias”, como estratégia organizacional, agruparam-se catorze evidências:

“O trabalho de ligação com a comunidade é fundamental. O professor de educação especial se estabelecer uma relação de confiança com os empresários, se apresentar situações credenciadas, formalizadas e sérias... (...). E se de facto falar com os empresários analisando quais são as verdadeiras possibilidades dos nossos alunos e que possibilidades têm... É bom... É bom, porque estas entidades percebem que podem ter, também, a responsabilidade de formar os jovens. E aos abrirem as suas “portas” para a sua formação acabam até por empregar os jovens.” (A.1, p. 27)

“As empresas vão ajudando a escola, permitindo a realização de estágios, porque têm uma relação de confiança com a direcção da escola e com os professores (...). Então tem havido alguma receptividade é certo... Eu creio que como a escola se empenha em divulgar o sucesso destas parcerias, nas festas de final de ano da escola ou no jornal local publicando notícias sobre o sucesso destas parcerias muito tem contribuído para que as empresas queiram continuar a trabalhar em parceria com escola.” (A.7, p. 145)

“Agora é preciso dizer que a autarquia, o centro de educação especial e o centro de saúde estão sempre disponíveis para colaborar e trabalhar oferecendo variadas oportunidades para a realização dos estágios dos alunos em processo de transição.” (B.1, p. 9)

“Eu sempre procurei ter bons contactos com as empresas locais (...) e sempre consegui a criação de parcerias para a realização de vários estágios para os alunos com NEE. (...). Mas, também, todo este trabalho parte da boa relação que a escola tem, na pessoa do seu Director com as empresas da comunidade local.” (B.9, p. 98)

“Se este profissional estiver bem inserido na comunidade educativa facilita bem a entrada deles em qualquer contexto laboral e poderá fazer com que as tais parcerias de que falamos à bocado se estabeleçam mais facilmente.” (B.9, p.110)

“Portanto é através da realização de um trabalho em rede que temos conseguido ter sucesso nestes processos de transição para a vida pós-escolar.” (B.9, p. 108)

“São vários os factores que entram em jogo nas questões das parcerias... É preciso conhecer os contextos, isto é, as empresas e o trabalho dos empresários, porque as parcerias não devem existir sem critérios de escolha dos tais parceiros. São, também, o resultado relação que a direcção tem com a comunidade que facilitará o trabalho do professor de educação especial quando procurar os tais parceiros...” (B.7, p. 76)

“É exactamente por ao serviço das escolas, com competência e com experiência os técnicos do nosso centro de recursos, pois eles podem dar resposta às necessidades às quais a escola ainda não sabe ou não pode, ainda, responder, porque não tem essas competências nem esses recursos (...). Enquanto nós temos... Temos mediadores, digamos assim, que estão mais balizados e habilitados para fazer o acompanhamento do que um professor da escola...” (C.1, p.10)

“Dada a complexidade destes processos colocamos ao dispor da escola pessoas com uma grande capacidade para dar a volta, contornar a dificuldade, isto é, procuramos ter profissionais criativos com alguma experiência dos contextos onde vai realizar a sua intervenção. Daí que o mediador de TVA é necessário na escola para fazer este trabalho.” (C.1, p.16)

“E muito tem ajudado o Projecto de Apoio à Inclusão que surgiu da parceria estabelecida com o Centro (...) (de Recursos para Inclusão) e que nos tem ajudado com alguns dos técnicos que estão a trabalhar connosco.” (B.1, p.5-6)

“O que me preocupa é continuar a desenvolver parcerias e protocolos tendo em vista a melhoria da prestação do serviço: com a câmara municipal, as juntas de freguesia e instituições locais, na organização e prestação dos serviços de apoio à família e aos alunos com instituições de solidariedade social, na disponibilização de técnicos para apoio a alunos com necessidades educativas especiais e na garantia da ocupação dos tempos livres na escola sede; com empresas locais, na realização de estágios profissionais....” (B.1, p.2)

“Dada a complexidade e a diversidade de informações a recolher (...) em processo de transição criamos e dinamizamos as parcerias locais, com a autarquia, centro de Saúde, Centro de Educação Especial e estabelecemos protocolos com algumas entidades locais (restaurantes, pastelarias, lojas, etc) (...).” (B.1, p.14-15)

“Tal como já fui referindo ao longo da nossa entrevista as parcerias são estabelecidas quer com o Centro de Saúde, autarquia e Centro de Educação Especial.” (B.9, p.108)

“A direcção da escola tem um papel muito importante nessas parcerias e consegue envolver as empresas nos processos melhor do que nós... É pela boa relação que os empresários têm com o Director executivo é que conseguimos colocar os alunos nos estágios.” (A.12, p. 222)

Neste indicador (estabelecimento de parcerias) há uma convergência em termos de relevância das parcerias para facilitar o acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar. Contudo, quando se confrontam estas percepções (narradas na primeira pessoa pelos diversos actores) com a documentação analisada (PE, PCT, PEI e PIT), constata-se que, de um modo geral, as parcerias efectivas não são as que constam no projecto educativo, ou, noutros casos, nem sequer há referência a parcerias (o caso do Estudo de Caso A). De qualquer das formas, pode-se inferir que, neste campo da relevância das parcerias, há uma convergência entre os diversos actores implicados neste estudo, embora os actores sociais do Estudo de Caso B acentuem uma maior relevância e importância, no estabelecimento de parcerias com a comunidade local. Outra questão é o modo como estas são operacionalizadas do ponto de vista da planificação e da monitorização. Da análise efectuada pode-se extrair a seguinte inferência: as parcerias com a comunidade local (empresas, autarquias, centro de recursos para a inclusão...) assumem um papel difuso no que diz respeito à sua articulação curricular e gestão pedagógica (a título ilustrativo, os PIT dos alunos que participaram neste estudo). Numa das secções seguintes, explicitar-se-á de forma mais sistematizada esta evidência.

Concluindo esta análise, em relação às duas subcategorias (estratégias de participação colaborativa e papel das parcerias) inscritas na categoria “cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento”, pode-se inferir que quer o projecto educativo quer as estratégias de liderança tendem a ser considerados pelos diversos actores como a chave facilitadora do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE (sejam os mais moderados ou os mais severos). No entanto, ao confrontarem-se essas percepções e as evidências extraídas da documentação analisada, pode-se verificar uma certa contradição entre o que se diz e o que está planificado na documentação que analisámos. Há como que um discurso teórico que exalta o papel das parcerias, mas constata-se que no plano prático as parcerias (realizadas no âmbito das experiências de socialização pré-profissional) servem muitas vezes para

“desresponsabilizar” os actores (profissionais) de terem que gerir de outra forma as situações/experiências de aprendizagem de alunos com elevados níveis de incapacidade no que toca à sua actividade cognitiva. Como o ensino continua, de forma predominantemente, a ser ministrado de forma abstracta e descontextualizada, pensa-se que as experiências de socialização pré-profissional podem colmatar esse défice. Ora, sem uma articulação e integração curricular torna-se difícil tirar partido dessas parcerias.

Por conseguinte, pode-se inferir um outro resultado a partir desta análise: **as parcerias tendem a desempenhar um papel deficitário no âmbito do que seria o propósito das mesmas, isto é, criar condições para contextualizar o chamado “currículo académico” e promover o desenvolvimento vocacional e profissional.**

#### *11.4.3. – Papel dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição*

Esta categoria foi explorada a partir de três subcategorias: (a) participação da família na tomada de decisão, (b) papel dos profissionais de educação e demais técnicos e (c) papel das empresas (actores colaboradores).

##### *11.4.3.1. – Participação da família na tomada de decisão*

Nesta subcategoria definiram-se, apenas, um indicador: tipo de envolvimento no processo.

Dos extractos seleccionados neste indicador, onde se pretendia evidenciar o papel da família na responsabilidade que, também, lhe cabe no acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar, agruparam-se dezoito evidências:

“Os pais participam. São chamados a colaborar na elaboração dos PIT e até durante as reuniões de avaliação... E, ainda, na fase final quando se faz a avaliação. Nestas fases participam todos...” (A.3, p.73)

“Porque este tipo de formação exige alguma responsabilidade. E os encarregados de educação têm que ser chamados (...) da oferta que existe... dizemos-lhes e falamos com eles para tentarmos chegar a acordo (...). Às vezes eles ficam aflitos, porque não pensavam que os seus filhos podiam aprender outras coisas... E é o primeiro impacto!!!” (A.1, p.24)

“Então com a psicóloga, a coordenadora, com a mãe e de acordo com o aluno resolvemos que seria melhor aprender uma área, que ele até acabou por achar que queria aprender, antes de passar à prática propriamente dita. E a vinda da mãe ajudou-o muito a decidirmos sobre este seu projecto de vida... nesse sentido a mãe deu alguma ajuda” (A.2, p.39)

“A mãe do N., é uma pessoa muito presente, pois sempre que nós a chamávamos à escola ela vinha... Mas sempre nos dando a liberdade de escolhermos o que era o melhor para o N., pois é uma pessoa muito humilde...” (A.12, p.214)

“Sim... optamos sempre por um consenso... Mas são os pais os principais responsáveis pela decisão... para isso têm que ser ouvidos e implicados na decisão... Para nós é importante ficarmos todos a perceber qual o “porquê” daquela decisão...” (A.7, p.139)

“Reuni com a professora e com a Directora de turma e a minha mãe. Falei com os meus pais, também, em casa. A minha mãe voltou à escola para falar com a minha Directora de turma e com a minha professora de apoio. Pois já havia uma ideia sobre o estágio onde eu ia.” (A.4, p.91)

“Foram poucas as reuniões... Neste caso é mesmo ao início e no fim do ano. No início para perguntar o que eu queria fazer e para ver se a minha mãe estava de acordo. No fim para ver mesmo o que foi bom... o que foi menos bom...” (A.5, p. 111)

“Eu disse, na reunião à Directora de turma e à professora de Apoio que achava bem que ele fosse aprender na loja de electricidade.” (A.11, p.197)

“Chamaram-me e disseram-me que ela ia deixar de frequentar algumas disciplinas para realizar uma experiência num Jardim-de-Infância. Mas eu não achei nada bem que lhe tirassem disciplinas para ir para o “N.”. (A.8, p.152)

“A participação dos pais é uma parte integrante de todo este processo e ajuda a esclarecer dúvidas e a responsabilizar os filhos e até a dizer o que está bem e o que está menos bem... Muitas vezes os alunos dizem aos pais o que não capazes de dizer à professora de Ensino Especial.” (B.1, p.8-9)

“Então pegava nos alunos que tinham currículo alternativo e a primeira coisa que eu fazia era...começava sempre com uma reunião com os pais e a questão que eu colocava aos encarregados de educação era, quais eram as expectativas que eles tinham para os seus filhos....” (B.9, p.96)

“Eu penso que sim que são mesmo nossos parceiros. Porque eu pego neles com 12 anos e temos reuniões quer formais quer informais eu estou com eles e escuto as suas grandes preocupações. E portanto conversamos imenso sobre o que espera que o seu filho venha a fazer um dia mais tarde. Como é que vê o seu filho...ahaha... como perspectiva a sua vida futura?” (B.9, p.107)

“A mãe do J. é uma pessoa muito ocupada e a sua disponibilidade não é muito grande para vir à escola. Tentamos não exagerar nas reuniões com ela... Fazemos apenas as que são estritamente necessárias e de acordo com a encarregada de educação. E ela está disponível para ouvir os professores e o que a escola tem para oferecer em termos formativos para o J.” (B.6, p.58)

“Só vim no primeiro período para ver onde é que ele ia estagiar e como ele estava inseguro vim dar uma ajuda... Quando venho buscar as notas do J. falamos do que como está a correr o estágio dele. E agora no final do ano... Para ver se é para continuar...” (B.3, p.30)

“Sim... Nas vezes em que vou lá buscá-lo falo com o monitor para ver se o meu rapaz se está a portar bem. E com a stora de apoio no final de cada período.” (B.5, p.45)



“É preciso reunir com as famílias destes jovens para saber qual o nível de conhecimento e de contacto que as próprias famílias têm sobre os seus filhos... as famílias têm que decidir o que querem para os seus filhos pois também têm expectativas (...) E estas coisas parecem pouco importantes mas não são.” (C.1, p.16)

“E falar com a família em todo este processo ajuda muito e ajuda-os a decidir com segurança sobre o que querem fazer no futuro. Muitas destas famílias estão destroçadas por terem um filho com deficiência (...). E se não os envolvermos nas decisões que lhes dizem respeito, não estamos a fazer bem o nosso trabalho.” (C.2, p.33)

“Os PIT só poderão ter algum sucesso se colocarmos a família e o jovem no centro desse processo (...). Cada jovem tem os seus sonhos e a sua ideia de como quer ser feliz. Cabe-nos a nós enquanto profissionais que lidam com esta população criar as condições e proporcionar os meios para que possam realizar este seu projecto de vida.” (C.2, p.32-33)

Nesta subcategoria (participação da família na tomada de decisão), pode-se registar um consenso alargado sobre o papel que deve assumir a família no acompanhamento do seu educando em contexto de transição para a vida pós-escolar. A distribuição das respostas revela-se bastante equilibrada, uma vez que os diversos actores (particularmente profissionais e actores sociais) se manifestam em relação a este direito de participação activa da família nos processos de transição. Importa, a este propósito, referir que a família nem sempre reúne condições efectivas para exercer esse direito até por que o seu nível de literacia é, nalguns casos, acentuadamente baixo. Daí que o discurso, numa ou outra situação de contacto com a escola, inscreve-se numa “postura de ouvinte”. Por sua vez, por parte dos profissionais de educação e demais técnicos, o posicionamento assumido é, sobretudo, prestar informações. Da análise efectuada a partir das evidências extraídas das entrevistas, pode-se concluir que a participação assume um carácter, predominantemente passivo, sem permitir uma efectiva tomada de decisão nos processos de transição dos seus educandos. Isto está bastante patente na narrativa em primeira pessoa de um actor familiar (A.8, p. 152). Mais uma vez, nem sempre o discurso produzido pelos profissionais da educação (ou demais técnicos) assume um carácter pedagógico que consistiria, entre outros aspectos, em esclarecer, clarificar, informar, aconselhar ou implicar.

#### 11.4.3.2. – Papel dos profissionais e demais técnicos

Nesta subcategoria definiram-se dois indicadores: (a) diagnóstico participativo e (b) trabalho colaborativo.

Dos extractos seleccionados neste indicador, procurou-se evidenciar o papel dos profissionais e demais técnicos no processo de elaboração do diagnóstico, bem como no modo como, também, envolveram outros actores (colaboradores e sociais). Para sistematizar este tipo de percepções, foram seleccionadas doze evidências:

“Os alunos com PIT... acontece que estes alunos estão no final do ciclo, no oitavo, nono ano (sei que há excepções...) (...). Já se conhece as suas características e capacidades... (...). Conhecem um bocado quais são as suas expectativas os seus gostos e o que eles são capazes de fazer... depende dessa caracterização que é sempre muito rigorosa e é feita com a ajuda da psicóloga do SPO (...).” (A.3, p.67)

“Mas também temos o cuidado de inventariar as possibilidades de estágio... É na articulação entre interesses, oferta de estágios e o que cada aluno pode aprender e é capaz de aprender que depois passamos para a planificação do PIT.” (A.1, p. 23)

“A par destes encontros, contamos especialmente a colaboração da psicóloga... (...) É a partir do seu diagnóstico das necessidades e áreas fortes dos alunos, que temos uma ideia mais clara sobre que experiência formativa procurar desenvolver com cada aluno.” (A.2, p.49)

“Sim... a psicóloga aplicou-lhe um teste em que tentou perceber qual a área vocacional mas como o teste dava para várias áreas... o resultado não foi conclusivo... Havia muitas áreas que se misturavam... (...). E depois então falei com a mãe que é uma pessoa interessada e disponível... E em conjunto tentamos perceber o que poderia se adequar às características deste aluno de acordo com a oferta que tínhamos.” (A.2, p.40)

“E estabeleço a ligação com a directora de turma, com os professores das disciplinas (...). E que é que eu faço mais? Estabeleço contactos regulares com a psicóloga, que acompanha os casos, quer na avaliação das NEE e depois no despiste e orientação vocacional... E com a coordenadora, principalmente quando tenho dúvidas.” (A.3, p.46-47)

“Tentamos sempre primeiro com o encarregado de educação e com o aluno e com a professora de Educação Especial tentar saber o que é o melhor para ele. Claro que nessa avaliação das competências a adquirir e a atenção que damos aos interesses dos alunos é muito importante senão não resulta. O conselho de turma também tem uma palavra a dizer neste processo de avaliação/diagnóstico das necessidades e competências a adquirir (...).” (A.12, p. 212)

“O professor que estiver a liderar os processos de transição tem que orientar e aconselhar os vários intervenientes no processo ... ter a capacidade de realizar parcerias, conseguir um leque de ofertas formativas/estágios... Conhecer a comunidade...” (A.12, p.222)

“Estivemos a elaborar o PIT da aluna com alguma ajuda da psicóloga da escola, e depois de reunir com a aluna e a encarregada de educação para saber o que queria fazer em termos de futuro, o que no caso da D. é ser Educadora.” (A.10, p.179)

“Os pais quando são convocados pelos directores de turma vêm para falarem sobre todo o historial do próprio filho... (...). Os pais são ouvidos, porque são

eles que conhecem melhor os seus filhos... conhecem os seus interesses e as capacidades. (A.7, p.140)

“A avaliação diagnóstica é a base de todo o trabalho que se fará a seguir com estes alunos em processo de transição (pausa). Esta fase do processo de transição é muito importante, pois é a base do que virá a seguir para se perceber as capacidades e se delinearem as competências a atingir para o aluno e questão.” (B.7, p.69)

“E portanto aquilo que nós fazíamos (conselho de turma e eu própria) era inseri-los a realizar estágios de sensibilização na nossa comunidade e portanto tentávamos jogar por um lado com as expectativas dos jovens, as necessidades dos pais com a oferta de estágios existentes; a questão dos transportes, procurando ver se estes pais tinham ou não condições para pagar a deslocação dos seus filhos e que competências precisavam de adquirir (B.9, p. 97)

“Se é uma avaliação psicológica com o aluno e com a família a avaliação é feita em termos de áreas... Através dessa avaliação que se assume como uma espécie de diagnóstico ficamos a saber se é um miúdo que está mais virado para áreas mais práticas ou mais técnicas (...) ... É uma avaliação que se faz em termos de orientação profissional... Onde ele encaixa mais... E que competências ele pode e deve atingir.” (B.7, p.69)

Neste indicador há concordância sobre o papel da família no processo de elaboração do diagnóstico. Há, também, a participação dos técnicos (SPO) na avaliação diagnóstica mais de carácter vocacional. Contudo, importa referir que os actores (colaboradores) que acompanham os processos de transição em contexto de socialização pré-profissional não tomam parte nesse processo. Parece que esta falta de implicação destes actores acaba por explicar alguma inoperância detectada na planificação e monitorização dos PIT. Ora quando não se participa no diagnóstico das áreas fortes e áreas fracas que devem ser desenvolvidas nos PIT é difícil fazer um acompanhamento individualizado que possa potenciar o desenvolvimento vocacional e profissional.

Dos extractos seleccionados no indicador “trabalho colaborativo”, tentou-se identificar situações de trabalho numa óptica de partilha e de colaboração entre os vários profissionais, técnicos e colaboradores. Organizaram-se as narrativas dos vários actores a partir de doze evidências:

“Vejo-a sempre disponível a fazer a ligação com as famílias dos alunos e com as entidades locais. E esse trabalho de articulação com a família, professores e instâncias locais é que contribuiu para o reconhecimento destes profissionais.” (A.3, p.62)

“E ao irmos ao local de estágio... Podíamos auscultar as necessidades do responsável que lidava com cada aluno e articulávamos as nossas actividades

(...). E nós aproveitávamos o que funcionava melhor ou pior para trabalhar nos momentos de apoio e em sala de aula.” (A.1, p.29)

“Depois há aqui outro factor que favorece a tal educação inclusiva e que resulta e muito do trabalho de todos (pausa). É o facto de serem debatidos nos conselhos de turma as suas necessidades e de se procurarem as melhores respostas para cada caso (...).” (A.2, p.36)

“O meu papel teve um resultado positivo graças ao resultado do trabalho de todos os colegas, director da escola, da professora de educação especial, dos responsáveis pelos estágios ... Estes contactos e ligações que foram estabelecidos entre todos estes profissionais é que permitiu que a D. concluísse com sucesso o 9º ano (...).” (A.10, p.184)

“Outro aspecto é o facto de termos uma equipa muito coesa sabendo os colegas de educação especial que podem contar com a minha colaboração... Creio que funcionamos bem enquanto equipa. A própria direcção da escola e os colegas acreditam nesta equipa e apoiam o seu trabalho quer no apoio especializado, quer na dinamização dos processos de transição para a vida adulta.” (A.7, p.134)

“A professora de educação especial, aqui na nossa escola é aquela que organiza toda a documentação (PEI e PIT) do aluno. Que reúne com os encarregados de educação e com o aluno e a sua família depois de ouvido o conselho de turma e o director de turma que convoca e lidera essas reuniões. E ela que faz o ponto da situação do aluno em conselho de turma e que ajuda a re-avaliar este processo caso seja necessário. Que vai ao local de estágio regularmente para ver se está tudo bem...” (A.7, p. 142-143)

“No meu caso não podia actuar com a D. por minha conta e risco. Era preciso envolvemo-nos todos (eu, a professora de educação especial, directora de turma, os professores da aluna) em todos os níveis de intervenção, (...) (pausa). Por isso planificamos algumas actividades, elaboramos as grelhas de avaliação em conjunto... Falávamos muitas vezes sobre os progressos da aluna e sobre o que era necessário mudar.” (A.6, p. 125)

“O acompanhamento dos professores de Educação Especial e dos técnicos é fundamental para o sucesso deste processo complexo e que envolve vários espaços de aprendizagens e vários interlocutores. A dinamização destes Projectos é muito o resultado do trabalho e do esforço dos professores do Ensino Especial.” (B.1, p.7)

“E portanto aquilo que tentava sempre fazer e fiz fui elaborar um currículo em conjunto com os professores do conselho de turma e que desse uma resposta efectiva a estas ansiedades destes pais, por um lado e por outro lado, acho que a autonomia destes alunos é extremamente importante ou seja capacitá-los para entrar em sociedade e prepará-los para a sua inserção no mercado de trabalho.” (B.9, p.97)

“Numa fase intensiva, que decorreu mais no início do 1º período e sem a ajuda da professora de Educação Especial teria seguramente me sentido perdido a coordenar este processo (...), porque tenho boa relação com a professora de educação especial e isso permite que nos encontremos informalmente mas com regularidade para falar na situação do João e para saber como está a decorrer o seu estágio...” (B.6, p.49)

“Faz-se um plano e é preciso pensarmos em conjunto nesse PIT (pausa) e no meu caso procuro realizar um efectivo trabalho de parceria com os professores do conselho de turma (...). E como é preciso partilhar tarefas entre a

professora de educação especial, o director de turma e a minha pessoa, às vezes apesar de não ser minha responsabilidade directa nesses projectos, sempre que solicitada acabo por contactar as empresas que possam receber os alunos para realizar” (B.7, p.68)

“E podíamos trabalhar... todos juntos. O trabalho colaborativo, quando existe fica muito centrado em cada instituição: os professores trabalham em conjunto na escola e nós trabalhamos em conjunto na CERCI, mas temos que trabalhar em equipa e em rede. Não precisamos de fazer todos o mesmo. Basta articularmos o que cada um faz no seu sector para resultar a favor do aluno.” (C.2, p.29)

Este indicador sugere um tipo de cultura de colaboração que existe no acompanhamento dos processos de transição. Nota-se que os profissionais e técnicos colaboram neste processo. É interessante realçar a evidência de um dos colaboradores “naturais” no acompanhamento destes processos de transição: os técnicos dos centros de recursos para a inclusão. Como refere este actor (C.2, p. 29), o trabalho colaborativo deve passar, cada vez mais, por uma lógica de “trabalho em equipa e em rede”. Na realidade, como ele refere, só se ganha com este tipo de colaboração, aumentando a eficácia deste acompanhamento.

#### 11.4.3.3. – Papel das empresas (actores colaboradores)

Nesta subcategoria definiram-se dois indicadores: (a) oportunidade de gerar emprego e (b) desenvolvimento vocacional e profissional.

Dos extractos seleccionados no indicador “oportunidade de gerar emprego”, procurou-se seleccionar extractos que nos indicam o que alguns actores (profissionais de educação, técnicos e família) esperam dos estágios que se realizam nas empresas que são parceiras dos dois Agrupamentos de Escola seleccionados para este estudo. Assim, agruparam-se seis evidências extraídas das entrevistas realizadas aos diversos actores implicados neste estudo:

“Este aluno com uma deficiência motora e cognitiva acentuada se não tivesse começado a realizar este tipo de experiências práticas, onde pode conhecer e interagir com as entidades empregadoras, que acabaram por contratá-lo depois do estágio, talvez não tivesse arranjado emprego. E acima de tudo aprendeu a ser mais autónomo, a ter uma vida como a de qualquer cidadão (...).” (B.1, p.11-12)

“E claro está que as entidades empregadoras têm como principal objectivo o lucro... a questão da produtividade (...). Só que de facto uma coisa que nos dizem, depois de terem jovens a estagiar nas suas empresas é que não faltam (um aspecto que apreciam particularmente), que são pontuais e que depois de aprenderem as actividades relacionadas com determinada profissão até se

tornam produtivos. E aí, algumas empresas até acabam por os aceitar e os empregar...” (B.1, p.14)

“Essas empresas se efectivamente gostarem dos jovens que estão a estagiar creio que podem contratá-los depois dos estágios.” (A.2, p.54)

“As empresas sempre se mostram muito receptivas a terem estes alunos a estagiar e muitos colocaram-nos a trabalhar depois do estágio. (B.9, p.97)

“Os actores da comunidade, isto é os empresários que estão na comunidade são aqueles que se conhecerem estes alunos e perceberem de que eles são capazes de fazer e podem ajudá-los a ter um emprego no futuro.” (B.6, p. 60)

“As entidades laborais têm um papel muito importante... Se como complemento ao papel da escola o seu papel é fundamental... E já aconteceu nesta escola... um miúdo... a coisa funciona tão bem, que acaba por estar dois a três anos no mesmo local de estágio...ahhha... e de facto é um miúdo que investiu, motivado... E vamos lá... depois da escolaridade obrigatória o responsável da empresa quer ficar com o miúdo enquanto trabalhador? Ótimo. Excelente.” (B.7, p. 73)

Neste indicador está bem patente a expectativa que se gera em torno do papel dos estágios. No entanto, analisando bem estas evidências, acaba-se por identificar, apenas, o posicionamento de alguns actores (profissionais de educação e técnicos). Não se conseguiu extrair evidências dos outros actores que seriam os principais interessados: os actores colaboradores (empresas) e os actores sociais (família e alunos). Face estas evidências recolhidas, pode-se concluir que é mais a escola a querer preparar para um determinado emprego do que os outros actores supostamente interessados.

Dos extractos seleccionados no indicador “desenvolvimento vocacional e profissional”, pretendia-se realçar o papel das experiências de socialização pré-profissional na criação de condições pedagógicas e formativas que contribuíssem para a maturação vocacional e profissional. Assim, foram seleccionadas dezassete evidências extraídas das entrevistas:

“Procura-se que os responsáveis das empresas invistam nas potencialidades dos alunos e que cuidem de ensiná-los de forma gradual as actividades que devem realizar, mas numa perspectiva de descoberta das áreas fortes e do desenvolvimento vocacional dos jovens.” (A.3, p. 74).

“Por outro lado até sabemos que estes alunos saem... E nós até sabemos que quando eles saem destas experiências ou estágios... Ainda com uma formação base que não os prepara para o exercício de uma actividade profissional que aprenderam apenas algumas competências relacionadas com determinada profissão...” (A.1, p.16)

“Eu sei que com o N. se parássemos há uns anos atrás... Se fosse acompanhado só para ter apoio às disciplinas... Eu sei que seria um aluno que não ia ter as condições realizar um desenvolvimento vocacional positivo a partir da experiência social e laboral que realizou (pausa) e que, efectivamente, mudou a vida dele para melhor...” (A.12, p. 210)

“O seu local de estágio foi uma escola de vida (...). A D. não fez apenas tarefas relacionadas com a limpeza e arrumação de materiais mas contou histórias, realizou jogos... (...). A educadora responsável por ela apostou essencialmente nas suas capacidades e ajudou-a a sentir-se bem naquele grupo.” (A.10, p.187)

“Ela em termos comportamentais, sofreu uma evolução em termos da sua personalidade, pois está mais sociável, mais segura... O sucesso na sociedade requer qualidades como competências de comunicação interpessoais (...). Para uma aluna com as características da D., a melhorias destas competências emocionais e sociais vão ajudá-la no futuro...” (A.10, p.188)

“É sobretudo contribuir para a sua autonomia e realizar experiências para amadurecerem vocacionalmente, na fase da vida em que se encontram ... (pausa) de procurar através de um currículo mais prático e ajustado, a adquirirem algumas competências pessoais, emocionais e sociais, que ajudarão a passar para outras fases e assim sucessivamente.” (A.7, p. 137)

“E eu já pedi para mudar de actividade, porque não era bem o que eu pensava quando estava nesses sítios. E consegui que os stores me ouvissem e me deixassem fazer outros estágios.” (A.4, p.88)

“Certas pessoas me dizem... És o homem dos sete ofícios... Já fiz um ano em cada sítio... Andei numa oficina de pneus, andei num bate chapas dois anos... E agora numa loja de electricidade e também andei no curso de electricidade aqui da escola... (...) Tenho que saber mesmo o que quero fazer... às vezes não é bem o que eu achava que era.” (A.4, p.92)

“Ela adora crianças... A D. tudo o que tenha a ver com crianças é uma felicidade para ela. Sempre quis ser educadora de infância. Mas agora estamos a ver se consegue optar por um curso que lhe permita ir para a secundária dentro da oferta que há mas que muito a D. quer que esteja relacionado com crianças.” (A.8, p.150)

“Estes estágios são importantes para ajudar estes alunos a ganharem auto-estima, confiança em si e como experiência de descoberta de si próprios e no sentido de melhorarem as suas competências relacionais são muito positivos.” (A.6, p.122)

“O facto de estes alunos poderem aprender fazendo, por exemplo, num restaurante, ou café na autarquia é muito útil e ajuda-os a prepararem-se para o futuro. São estas experiências, nos tais locais de trabalho, na comunidade que os preparam para serem cidadãos autónomos e capazes de desempenhar uma profissão e de assumirem um papel participativo na comunidade.” (B.1, p.11)

“Com o estágio pretendíamos que ele adquirisse algumas competências sociais e laborais que lhe vão ser úteis ao longo da vida em qualquer contexto da sua vida.” (B.6, p.54)

“Quando trabalhamos processos de transição a sério... Então precisamos é de criar condições para que os jovens alcancem a tal maturidade... uma maturidade cidadã (...). (C.1, p.12)

“A mim não me assusta que a escola circunscrever o processo naquele período, sendo período chave, não é? Ali tem que haver respostas... O que eu acho é que o processo de transição tem que começar muito antes, com o

fornecimento de informação, no fornecimento de linguagens e de conhecimentos, ajudar a distinguir as suas opções e a desenvolver a sua identidade vocacional e pessoal (...). Tem que haver algumas decisões mas numa perspectiva de experimentação.” (C.1, p.14)

“A questão é que em algumas escolas se faz um plano educativo individual de transição que parece que só tem a ver com a escola e com as disciplinas ou com umas experiências de iniciação laboral sem ter em conta os interesses e as capacidades dos jovens. O plano individual de transição tem a ver com a vida (...). Tem a ver com o facto de ele (...) sei lá, de ele querer namorar e casar e ter filhos. Porque é que estas informações são importantes? (...). E esta ideia quer dizer que o PIT é uma autoria das próprias pessoas...” (C.1, p.15)

“Os professores do conselho de turma onde está o aluno e os técnicos devem ter um Projecto de Vida para cada aluno e em conjunto com a família, onde se perceba quais são as áreas forte e áreas fracas do aluno, onde esteja registada a sua história clínica e os seus gostos e preferências (...). Este conhecimento do jovem é fundamental para que a partir do tal PEI e PIT possamos trabalhar em conjunto (Escola-Centro de Recursos).” (C.2, p.29)

“A verdade é que aqui percebo quem é verdadeiramente “rico”... Pois rico é quem se alegra com o que possui. Eu vejo-o, todos, os dias no rosto destes jovens, percebe? E o valor da pessoa humana não reside no facto de ter um trabalho, mas em cada pessoa por si própria (...). Depois cada uma destas pessoas terá, tal como nós, projectos de vida muito diferentes, para uns, o seu projecto de vida passa, também, por ter trabalho, mas para todos estes jovens, passa por saber estar e sentirem-se cidadãos de pleno direito. (C.2, p. 31)

Neste indicador, e fazendo uma correspondência com o anterior, pode-se constatar que os diversos actores consideram que o papel das experiências de socialização pré-profissional realizadas nos estágios devem estar orientadas para o desenvolvimento vocacional e profissional. Contudo, se se estabelecer uma relação entre estas percepções e o que está escrito nos diversos instrumentos de gestão curricular, concluímos que há dissonâncias entre o dito e o escrito. Se o enfoque se centrar nas evidências seleccionadas dos dois actores colaboradores (Centro de Recursos para a Inclusão), que já detêm uma larga experiência neste tipo de acompanhamento, constata-se o quanto é importante trabalhar nesse “registo vocacional”. Expressões como “projecto de vida”, “áreas fortes” e “áreas fracas”, o PIT “tem a ver com a vida”... são expressões que apontam para essa maturação vocacional. Tal, na perspectiva desses actores, deveria ser o propósito do PIT e da sua implementação quer em contexto de sala de aula quer em contexto de socialização pré-profissional.

Concluindo a análise desta categoria sobre o “papel dos principais actores no acompanhamento dos processos de transição”, podem-se fazer algumas inferências a



partir dos extractos das entrevistas realizadas aos diversos actores implicados neste estudo.

Por um lado, importa referir que se detectam algumas contradições e até dicotomias entre o discurso produzido por muitos dos actores e o que está registado na documentação que é mencionada. Por exemplo, alguns destes actores (particularmente os profissionais de educação e os técnicos de psicologia) consideram que o papel dos estágios é, essencialmente, para gerar emprego. Contudo, os mesmos actores defendem, também, a ideia de que os estágios servem, sobretudo, para promover o desenvolvimento vocacional e profissional. Ora esta aparente contradição em duas situações distintas acaba por se esclarecer quando analisamos a documentação relacionada com a planificação e avaliação das experiências de socialização pré-profissional. Neste sentido, os PIT mostram que a finalidade dos estágios visa, fundamentalmente, desenvolver aprendizagens funcionais e promover um comportamento adaptativo às situações sócio-laborais. Esta dimensão social e funcional das aprendizagens acaba por ser a única dimensão que se explora e aprofunda nestas experiências de socialização pré-profissional.

Por outro lado, é interessante realçar a visão apresentada por alguns actores colaboradores (Centro de Recursos para a Inclusão). Na realidade, estes actores (C.1 e C.2), que apresentam o capital experiencial neste tipo de acompanhamento dos processos de transição para a vida activa, em vez de valorizarem o impacto desse tipo de aprendizagens de “carácter mais funcional”, sugerem uma outra perspectiva: investir na construção intersubjectiva de projectos de vida. Neste caso, o que mais importa que se valorize em termos de transição para a vida pós-escolar, é apostar numa formação integral que capacite para a progressiva autonomia nos vários contextos de vida (pessoal, social e profissional).

Por conseguinte, e partindo desta última inferência analítica, pode-se induzir um outro resultado no quadro da análise desta categoria: **o papel dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE (tanto moderados como severos) deveria promover condições pedagógicas e formativas de modo a capacitá-los para viverem o mais autonomamente a multidimensionalidade da sua vida. Ainda que, ao nível do discurso, se tente defender esta perspectiva, na realidade o que tende a emergir é uma visão muito mais redutora do papel que desempenham esses vários actores.**

#### 11.4.4. – *Dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição*

Nesta categoria foram definidas duas subcategorias: (a) organização e gestão curricular e (b) concepção, aplicação e avaliação do PIT.

##### 11.4.4.1. – Organização e gestão curricular

Nesta subcategoria induziram-se dois indicadores: (a) articulação e integração curricular entre os diversos instrumentos e (b) avaliação participada do processo.

Dos extractos seleccionados no indicador “articulação e integração curricular entre os diversos instrumentos”, procuraram-se agrupar extractos que nos permita identificar as concepções didácticas que estão na base da articulação e integração curriculares. Perante este grande objectivo, foram extraídas nove evidências:

“Nós temos um grupo de Educação Especial que (...) conta sempre com a colaboração do conselho de turma. Sei que procuram envolver os directores de turma na elaboração dos principais documentos de articulação curricular (o PEI e o PIT) e na sua operacionalização.” (A.3, p.59)

“Esses jovens como estão nas turmas os professores de educação especial devem trabalhar com eles na turma... (...). O professor de Educação Especial é mais um recurso para que estes alunos aprendam (...). Ou seja, procura-se que todos os professores do conselho de turma trabalhem com eles a partir do que ficou delineado nos projectos curriculares de turma (pausa) procurando o seu sucesso educativo.” (A.3, p.60)

“Às estruturas pedagógicas cabe o papel de reflectirem e delinearem no PCT da turma, estratégias e metodologias, que ajudem estes alunos a encontrarem um caminho de sucesso, e de autonomia na sua vida. Todo este processo é lento e precisa de um grande trabalho de articulação e de colaboração entre colegas, entidades da comunidade.” (A.1, p.17)

“Mas também temos o cuidado de inventariar as possibilidades de estágio... É na articulação entre interesses, oferta de estágios e o que cada aluno pode aprender e é capaz de aprender que depois passamos para a planificação do PIT.” (A.1, p.23)

“No caso da D. ficou decidido em conselho de turma, quais as medidas educativas a aplicar no seu caso, competências a desenvolver pelas várias disciplinas e qual seria o tipo de experiência pré-profissional que iria realizar... A partir do que ficou delineado no PCT sei qual tinha que ser a minha intervenção nas aulas de apoio e no acompanhamento e monitorização do seu estágio...” (A.2, p.47)

“O projecto curricular de turma tem várias fases (...), de acordo com o diagnóstico que se fez à turma (...). Definimos as prioridades, e depois avançamos para as actividades, para os objectivos, o que é que pretendíamos, dando prioridade a determinadas coisas, o que é que pretendíamos e fez-se. E isso foi igual para todos e nomeadamente para o N. Mas no caso do aluno a

principal preocupação está direccionada para a sua formação numa vertente mais prática e realizada a partir do seu PIT.” (A.12, p.213)

“Em conselho de turma ficou decidido, a partir do PCT, qual seria a estratégia educativa para a aluna. E ficou, ainda decidido que no caso da aluna, dada a sua problemática não deveria frequentar as disciplinas de Geografia, História, Inglês, Francês, Físico-Química, porque a D. não conseguia acompanhar nem um currículo adaptado... Teríamos, a partir daí margem para elaborar um horário para a aluna poder estagiar numa instituição da nossa comunidade. O conselho de turma decidiu que a aluna poderia ter apoio fora da sala de aula para poder realizar alguns trabalhos para as disciplinas que iria continuar a frequentar.” (A.10, p.177)

“Foi preciso tomar medidas, pois a somar à instabilidade congénita existe este aluno com as tais características e com um processo de transição...Por isso delineamos uma estratégia de integração pessoal e social do J. integrando essa mesma estratégia no PCT (pausa).” (B.6, p.50)

“É preciso ter em conta a planificação formal do PIT para os a que vão fazer uma experiência de carácter social e laboral fora da escola (...). Até, porque se faz a avaliação desse menino e também da família e há alguns elementos que podem ser importantes... como a escolha da área que pode ser mais estimulante para esse miúdo, as competências que ele precisa de desenvolver...” (B.7, p. 68)

Ao analisar-se este indicador, regista-se a seguinte constatação: há referência ao PCT e ao modo como este incorpora os dados específicos dos alunos com NEE. Contudo, após uma análise detalhada dos vários PCT, o que se verificou foi a existência de uma planificação sumária, com objectivos genéricos e com uma ausência de estratégias de operacionalização para estes alunos que têm PIT. Aliás, pode referir-se, concretizando ainda mais, que apenas há uma referência ao local do estágio (Estudo de Caso B). Não obstante, após a entrevista realizada à professora de educação especial, conclui-se que o aluno (B.2) estava a estagiar noutro local. Por outro lado, ainda, quando se trata de justificar a aplicação do PIT, a legislação invocada é anterior ao Decreto-Lei 3/2008. Esta análise fina sugere uma evidência empírica: há alguma falta de rigor na elaboração dos PCT. Quanto ao Estudo de Caso B, embora se verifique uma maior articulação entre o PCT e o PIT, parece-nos que nem sempre foi tida em conta a perspectiva dos pais e dos alunos. No caso concreto, identificou-se uma divergência de posicionamento entre a encarregada de educação e a sua educanda (A.5). Quando se confrontaram as várias percepções em jogo e a planificação elaborada no PCT, constatou-se uma dissonância entre o posicionamento destas últimas e a decisão tomada pelo conselho de turma.

#### 11.4.4.2. – Avaliação participada do processo

Das evidências seleccionadas no indicador “avaliação participada do processo”, procuraram-se agrupar extractos que permitissem perceber o modo como os actores profissionais, técnicos e colaboradores participaram efectivamente em todo este processo de organização e gestão curricular e, particularmente, no que diz respeito à articulação curricular entre PCT, PEI e PIT. Perante este grande objectivo extraíram-se cinco evidências:

“Claro que nessa avaliação das competências a adquirir e a atenção que damos aos interesses dos alunos é muito importante senão não resulta. O conselho de turma também tem uma palavra a dizer neste processo de avaliação/diagnóstico das necessidades e competências a adquirir (...).” (A.12, p.212)

“Os professores tiveram que elaborar um currículo específico para aluna que tivesse mais em conta a aquisição de aprendizagens que pudessem ser úteis para a vida futura da D., a partir do que estava delineado no seu PEI. Tiveram que elaborar fichas de trabalho específicas para esta aluna... E na avaliação da D. tiveram que ter em conta competências da autonomia, a socialização e a auto-estima (pausa) para desenvolver através do PIT.” (A.10, p.178)

“Para mim é no PCT que se teve em conta, o equilíbrio entre as necessidades académicas e sociais desta aluna, com as necessidades educativas específicas, assim como as dificuldades na sua aprendizagem, devido à sua problemática. Isto implica por parte dos professores uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de princípios orientadores, que estão no PEE. E a partir daí, os professores puderam organizar uma resposta educativa que visou o desenvolvimento da sua formação pessoal e pré-profissional.” (A.10, p. 178)

“Depois, a directora de turma e a professora de Educação especial reúnem com eles ao longo de todo o processo de formação dos filhos, durante os três períodos... E fazem o ponto da situação facultando-lhes os registos de avaliação ... E isso acontece em cada período e sempre que haja necessidade de fazer qualquer revisão ou se proceder a qualquer alteração...” (A.7, p.140)

“Eu começo sempre... Eu quando faço um PIT... Eu começo pela aplicação da escala de comportamento adaptativo. (...). E (...) com esta escala vou aferindo sempre os objectivos do PIT por essa avaliação que faço. Procuo articular o PIT com as medidas educativas do decreto-lei 3/2008 que estão delineadas no PEI do aluno em questão.” (B.9, p.109)

Após a análise destas percepções, e depois de gerar a confrontação com os principais instrumentos de gestão pedagógica, pode-se concluir que esta dimensão relacionada com a avaliação e, concretamente, com o modo como os diversos actores participam neste processo, tende a ser descurada. Em concreto, verificou-se que apenas um dos actores (B.9) se pronunciou sobre o processo avaliativo, mas centrando-o na sua função. Por outro lado, mesmo no Estudo de Caso B, há ausência das vozes das

professoras de educação especial, dos encarregados de educação e dos actores colaboradores (empresas). Nota-se, assim, um défice bastante acentuado nesta vertente avaliativa, tanto no que diz respeito aos actores do Estudo de Caso A, como em relação aos actores do Estudo de Caso B.

#### 11.4.4.3. – Conceção, aplicação e avaliação do PIT

A partir desta subcategoria foram induzidos dois indicadores: (a) contextualização do currículo e (b) monitorização da intervenção.

No indicador “contextualização do currículo”, tentou-se aferir alguns elementos configuradores do processo de gestão pedagógica mais directamente associados ao PIT. Considerando o papel que podem desempenhar os chamados “currículos funcionais”, importa agora perceber o modo como os principais actores implicados neste processo de contextualização do currículo procuraram organizar e gerir o currículo específico para os alunos com PIT. Seleccionaram-se quinze evidências:

“O papel dos responsáveis dessas empresas... dessas pessoas é importante ... Aquelas aprendizagens que são funcionais e que só são consolidadas nesses locais (...). (A.3, p.80)

“Algumas das competências sociais e ainda outras mais relacionadas com os estágios de cada aluno (pausa) é o que procuramos que os alunos desenvolvam nesta fase. Ou seja, estas competências a adquirir estão delineadas no PIT dos alunos (...) E a colaboração dos colegas do conselho de turma é fundamental para que possamos intervir e otimizar a resposta a cada caso.” (A.1, p.30)

“Ajudar a perceber o tempo a ver as horas e aprender a controlar o tempo é um conteúdo do Estudo do Meio e da Matemática trabalhado na turma do regular... Permite a estes alunos compreender a noção do tempo, a sair a horas para poderem apanhar o autocarro. Por isso temos que trabalhar com essas questões do tempo na turma do regular e dar-lhes uma utilidade social, no dia-a-dia, (...) é algo que aprendem fazendo em contexto de estágio....” (A.1, p.29)

“Mas também é necessário que eles aprendam nas disciplinas escolares básicas, e na turma através do desenvolvimento de alguns conteúdos, algo que terá concerteza alguma utilidade prática para o seu crescimento pessoal... por exemplo em Ciências eles estiveram a dar o aparelho reprodutor, as doenças cardiovasculares... O aparelho respiratório (...). O próprio professor de Ciências reforça a ideia que estes alunos também têm que saber... Não é funcional do mundo do trabalho (...). Permite que se conheçam melhor a si mesmos....” (A.2, p.48)

“Já no próprio PEI dele tínhamos optado pela medida de CEI do regime educativo do decreto-lei 3/2008 para que este aluno tivesse sucesso educativo. Ele já tinha muitas dificuldades com a leitura e a escrita (...). Em conselho retiramos aquelas disciplinas em que ele não ia lá... O resto das

disciplinas mantivemos... Português, Matemática... a História que ele gostava imenso e a Ciências que ele adorava (...). A parte das disciplinas relacionadas com a expressão visual e plástica, achamos que era importante ele, continuar a ter. Só não tinha as outras... E alternava desta forma com o seu estágio de sensibilização pré-profissional..." (A.12, p.216)

"No caso da D. procuramos melhorar a sua competência na área da leitura e da escrita com a leitura de pequenas histórias, pois sabíamos que a responsável do seu estágio, a educadora, lhe pedia para contar histórias às crianças, área muito deficitária na aluna e que era preciso trabalhar na disciplina de Português. E resultou mesmo, no caso desta aluna." (A.10, p.178)

"A elaboração do PIT foi sendo feito por todos nós... Nós, conselho de turma chegamos à conclusão que o grande objectivo do PIT era melhorar algumas das competências sociais e relacionadas com a sua autonomia podendo ajudar a aluna a sentir-se bem consigo própria, a melhorar a visão que tinha de si e a acreditar nas suas capacidades." (A.10, p.181)

"Estes alunos através do currículo escolar (diferenciado e específico) podem realizar estas aprendizagens, na escola, e depois aplicá-las em contexto de estágio (...). Por exemplo o aprender a escrever uma carta e colocá-la nos correios é um conteúdo, que aprendem no 7º ano, na Língua Portuguesa e depois podem realizar em contexto real, no estágio, (...). Foi o que aconteceu com o N., que teve que endereçar uma carta, a pedido da dona da loja de electricidade e colocá-la no correio." (A.7, p.145)

"O que eu acho é que connosco e com a parte prática que fazem aqui passam a ser mais comunicativos, a estar mais motivados pelas actividades e pela escola e ficam mais responsáveis. Aqui aprendem a fazer, sem grandes teorias e percebem que são capazes." (A.9, p.163)

"Eu reuni com a F. para elaborar uma grelha de avaliação e de assiduidade e, ainda, definimos quais as necessidades e objectivos necessários para a aluna adquirir ou alcançar... Tentei inteirar-me da sua história de vida, relação familiar e percurso escolar... (...). Delineamos um plano de acção para a Daniela, isso foi em relação ao PIT propriamente dito..." (A.6, p.125)

"Creio que o contributo desta parceria é que transformou esta experiência numa experiência de sucesso. Isto, porque não podemos colocar estes alunos numa sala de aula só a ouvir a matéria que pouco ou nada lhes diz. Também se aprende fazendo... e estes alunos quando fazem os seus estágios provam que é através da experiência que se aprende... Não é um ofício que se aprende. Mas um conjunto de competências que podem ser úteis em qualquer lugar e situação." (A.6, p.128)

"O grupo procura elaborar os PIT para alunos que estão sinalizados com algum comprometimento moderado ou acentuado (...) a nível intelectual, que está comprovado pelo PEI. É para esses alunos que estão a ser elaborados os PIT (pausa) (...) e tem estado a pôr em prática. Claro que perante o facto de terem CEI estes alunos passam a ter uma carga horária mais prática e funcional. E passam a realizar pequenos estágios durante o desenvolvimento do seu PIT." B.1, p.11)

"E criar um currículo significativo para aqueles alunos tem a ver com o desenvolvimento de competências sociais, tem a ver com aprendizagens em contexto real de trabalho, sem dúvida nenhuma, isto é extremamente importante. Tem a ver com aprendizagens funcionais ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. Tem a ver com o conhecimento e onde é que estão as profissões, como é que eles podem recorrer a elas e como é que eles

lá vão e como se preenche um formulário, se faz um currículo e se realiza uma entrevista de emprego como é se trata do bilhete de identidade se é necessário.” (B9, p. 105)

“Quando temos miúdos que têm limitações tão grandes (...) que terão muita dificuldade ou que não têm possibilidade de acompanhar o currículo do regular...a ideia é eles poderem estar nas disciplinas mais práticas... depois estão numa sala onde supostamente estarão a desenvolver competências académicas mais funcionais ao nível da aritmética, da linguagem da escrita da oralidade... Alguns terão até um Plano individual de transição. E isto tem ficado delineado no PCT dos alunos...” (B.7, p.66)

“De facto, a professora F. veio, também, falar comigo para me dizer quais eram as dificuldades dos alunos e do que eles eram capazes de fazer. Disse à professora F. que estava a pensar pô-los a tratar dos cavalos se eles gostavam de animais e o que ela achava da minha ideia. Depois logo se via...” (B8, p.85)

Neste indicador nota-se que há uma preocupação generalizada pelos diversos actores (quer no Estudo de Caso A como do Estudo de Caso B) em referir o papel do PIT e dos locais de estágio como sendo uma experiência de formação em contexto que facilita o processo de contextualização do currículo. Por conseguinte, ao nível das narrativas na primeira pessoa tende a existir um consenso nesta matéria. Contudo, onde se pode inferir alguma contradição é a partir do momento em que se confrontam estas percepções com as evidências escritas nos PIT. Para além da constatação que a planificação não permite perceber o tipo de currículo que foi organizado e gerido em função das competências sociais definidas no PIT, nem sempre está claro o que se entende por “competências sociais”. Parece que alguns se referem às “competências sociais” como sendo aquelas capacidades mais de carácter funcional, que têm como propósito preparar (ou melhor “treinar”) os alunos para se adaptarem aos contextos sócio-laborais. Para outros, o sentido que se depreende está mais próximo do conceito desenvolvido por alguns teóricos, isto é, entendem as “competências sociais” como o resultado de uma acção integrada que exige combinar conhecimentos, atitudes e comportamentos. Este entendimento está, também, próximo do que outros teóricos chamam as “literacias cívicas e comunitárias”. Neste sentido, as “competências sociais” ou “literacias cívicas e comunitárias” só se desenvolvem ou se adquirem a partir do desenvolvimento cultural ou de uma formação cultural. Daí a importância que o PIT desempenha neste de contextualização dos ditos “saberes académicos” (saberes culturais), e que se traduzem no desenvolvimento de competências sociais (saberes de acção ou experienciais).

No indicador “monitorização da intervenção”, procurou-se reunir evidências que nos permitissem identificar as principais modalidades de acompanhamento ao longo do processo de implementação dos PIT. Neste sentido, foram extraídos dez extractos:

“Há um acompanhamento contínuo, que se vai fazendo com encontros mais ou menos formais e com maior ou menor frequência de acordo com as necessidades dos alunos e dos outros intervenientes no processo. Há pelo menos reuniões formais em cada período.” (A.3, p.74)

“Fazemos reuniões entre as partes envolvidas mas a título informal, ao longo do ano lectivo, com maior ou menor frequência, atendendo às características e necessidades de cada aluno. (...). Se não conseguimos fazer regularmente pelo menos fazemos mensalmente. E se não fizermos por contacto directo fazemos por telefone (...).” (A.1, p.24)

“A monitorização do PIT é feita por mim, através de visitas regulares aos locais de estágio, empresários, e alunos. E comunico sempre com os outros professores nos conselhos de turma sobre a sua situação e respectiva evolução destes alunos em processo de transição (...).” (A.2, p.46)

“Depois quem faz a supervisão do processo no local é a F.. Eu tenho conhecimento de todas as informações, quer da mãe da aluna ou da F. e levo-as ao conselho de turma, onde sempre que é necessário tomamos as decisões sobre a sua situação.” (A.10, p.179)

“A professora F. teve o cuidado de elaborar os documentos finais (PIT, grelha de avaliação, relatórios...) a partir das sugestões de todos os intervenientes no processo (...). E acompanhou todo o estágio da D. no (...), fazia a ponte, falava com a educadora... comigo e com a aluna.” (A.10, p. 182-183)

“O professor de educação especial é quem acompanha todo o processo e passa a informação sobre o mesmo à directora de turma, pais, a mim e está em contacto muito estreito com o responsável da empresa.” (A.7, p.143)

“O sucesso deste dispositivo deveu-se ao facto de colaborarmos em favor desta aluna, articulando a parte mais teórica (...) e a parte mais prática (...). Por vezes, quando a Fernanda vinha cá para ver como estavam a decorrer as coisas falávamos e sobre os progressos da aluna e das dificuldades que ia sentindo.” (A.6, p.124)

“Tínhamos fichas, nomeadamente de registo de ocorrência que servia de registo dos procedimentos realizados pelos alunos (...). O monitor registava e nós estávamos lá para falar com o monitor. Eram estágios que acompanhávamos semanalmente (...). E nas reuniões do conselho de turma era feito o ponto de cada situação.” (B.9, p.98)

“Este profissional tem que reunir regularmente com os responsáveis e falar sobre as evoluções do aluno em estágio. E ver que problemas tem que resolver. (...). Tentar e contactar com o exterior e com a família e com os professores e responsável do local de estágio... e juntar todos os interlocutores (...).” (B.7, p.71)

“É um trabalho que precisa de ser muito acompanhado (...). O jovem não pode ser largado lá... mas tem que se ter cuidado e estar atento aquilo que o jovem está a fazer. Deve haver registo das ocorrências e o que os jovens fazem na empresa.” (C.2, p.38)

Da análise das evidências extraídas a partir dos extractos seleccionados, pode-se, desde já, verificar uma tendência: quer no Estudo de Caso A quer no Estudo de Caso B a monitorização é entendida como uma prática ocasional e revestindo-se de uma



carácter informal. Na realidade, quando se pretendeu inferir o tipo de modalidades de acompanhamento, procurava-se realçar o papel do tipo de instrumentos mobilizados, e do tipo de registos efectuados por todos os actores implicados neste processo. Ora, como se vai constatando ao longo desta análise dos dados recolhidos, nota-se, como tendência predominante, um défice quer em relação à planificação do PIT quer, consequentemente, em relação ao dispositivo de acompanhamento propriamente dito. O que tende a destacar-se com bastante evidência é a dificuldade que os profissionais de educação (técnicos e colaboradores) revelam na concepção, aplicação e avaliação do PIT.

Esta inferência que se produziu permiti concluir que a categoria “dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição”, que se considerou como uma categoria-chave, uma vez que se reporta directamente à figura do PIT, aponta para uma fragilidade no que toca à gestão pedagógica dos alunos com NEE, entendendo-a (nós) no quadro de uma articulação e integração curricular com o currículo regular (nacional). Assim, pode-se inferir um outro resultado no âmbito desta análise: **os profissionais de educação (e demais técnicos) tendem a revelar dificuldade no que toca a organização e gestão curricular dos PIT, sobretudo, quando se trata de inscrever este instrumento curricular (PIT) no quadro da actividade de gestão pedagógica praticada ao nível do desenvolvimento curricular (coordenação de departamento, grupos disciplinares de educação especial e conselhos de turma). Esta dificuldade traduz-se, concretamente, na sua dimensão conceptualizadora, isto é, estes actores profissionais e de mais técnicos não se mostram seguros no manejo da ferramenta dos PIT, refugiando-se numa concepção de “competências sociais” algo difusa e numa concepção redutora do que se entende por “currículos funcionais”** Por conseguinte, pode-se concluir com alguma objectividade que estes actores (profissionais, técnicos e colaboradores) se deparam perante uma certa indefinição do papel de que se reveste a figura dos PIT. Da análise efectuada, esta asserção empírica verifica-se tanto no contexto do Estudo de Caso A como no contexto do Estudo de Caso B.

---

#### 11.4.5. – Avaliação do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição

Nesta categoria foram definidas três subcategorias: (a) dificuldades identificadas, (b) potencialidades evidenciadas e (c) aspectos melhorar.

##### 11.4.5.1. – Dificuldades identificadas

Nesta subcategoria induziu-se um indicador: avaliação das experiências de socialização pré-profissional.

Com este indicador pretendia-se perceber as principais dificuldades detectadas no uso da ferramenta dos PIT em contexto de socialização pré-profissional. Na secção anterior, já foram identificadas algumas dessas dificuldades: a falta de investimento teórico tanto ao nível conceptual como metodológico, o que revela alguma indefinição sobre o papel de que se reveste esta figura (PIT). Dos extractos seleccionados, emergiu uma outra dificuldade: a avaliação das experiências de socialização pré-profissional. Isto mesmo está patente nas cinco evidências aqui agrupadas:

“Existe um relatório final que é elaborado pelas professoras de Educação Especial e que mostra quais as competências que o aluno desenvolveu a partir da realização do seu estágio. Que contemplam factores relacionados com a assiduidade, pontualidade, participação nas tarefas, motivação, iniciativa (pausa).” (A.3, p.79)

“A nossa avaliação e dos monitores baseia-se, essencialmente, nas questões da socialização. Tentamos saber se eles estão a responder na parte relacional... (...) Se estes alunos se mostram motivados... Se tem feito evolução em termos de comportamento (...), ou se faltam ou se querem ir embora cedo... Ou se chegam tarde e se querem ir embora cedo.” (A.1, p.31)

“São estes aspectos que temos em conta na avaliação dos nossos alunos. Por exemplo o cumprimento dos horários... Ele aprendeu que tem que cumprir o horário estipulado, que não pode estar a sair da loja para ir conversar com os colegas, que tem que ter a responsabilidade de não faltar e quando faltar tem que comunicar aos responsáveis da loja e na escola temos que saber as razões da sua falta. É tudo isto que é avaliado.” (A.1, p.31-32)

“Ela podia ter tido as duas coisas, a carga horária e o estágio, como já disse. O estágio podia ser lá para o final do ano. E a D. nunca devia deixar de estar com a turma.” (A.8, p.159)

“Geralmente, estes alunos têm um período escolar longo e estão cansados da parte curricular que é fortemente académica e abstracta. E estão cansados de não conseguirem aprender. Eles estão cansados de ter tantos insucessos e estão sempre a exigir-lhes o mesmo. É nisto que a escola tem que mudar um bocadinho. É perceber o que é que este aluno consegue fazer? E o que melhor para ele? E o que é que ele precisa para ser um adulto? E trabalhar

com estes alunos competências mais sociais e funcionais, que os ajudem a ser o mais autónomos possíveis, para além das académicas... Se estes processos contemplarem áreas práticas e relacionadas com o dia-a-dia dos alunos, então sim, estamos no bom caminho.” (C.2, p. 28)

Pela análise deste indicador, identificou-se alguma confusão sobre o papel das experiências de socialização pré-profissional. A principal preocupação continua a ser aumentar o período destas experiências. Este posicionamento é assumido, apenas, por alguns actores do Estudo de Caso A. No entanto, é interessante, mais uma vez, salientar o extracto de um actor colaborador (C.2, p. 28), quando refere que a questão-chave do sucesso destas experiências de socialização pré-profissional passa, essencialmente, pela articulação entre as “competências mais sociais e funcionais, que os ajudem a ser o mais autónomos possíveis, para além das académicas...”. Por conseguinte, do que se trata é de articular e integrar estas experiências no quadro de um projecto curricular (PCT, PEI e PIT). Assim, a principal dificuldade evidenciada, por alguns actores (neste acaso referenciados no Estudo de Caso A), é falta de condições para aumentar o tempo desta componente considerada mais funcional e social.

#### 11.4.5.2. – Potencialidades evidenciadas

Nesta subcategoria induziram-se dois indicadores: (a) envolvimento da comunidade local e (b) diversificação de percursos de transição para a vida pós-escolar.

Com o indicador “envolvimento da comunidade local”, procura-se realçar o papel da comunidade local como condição *sine qua non* para facilitar o acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE. Foram seleccionadas cinco evidências para ilustrar esta necessidade de envolvimento da comunidade local:

“Tem que haver uma maior articulação entre os programas da escola e os serviços de adultos ou de reabilitação social e profissional ou de preparação do emprego no período pós-escolar, que permitam que estes jovens se autonomizem pessoal e socialmente (...).” (A.2, p.73)

“E eu acho, que a escola e os serviços sociais envolvidos deviam permitir que estes jovens continuassem a sua formação, realizando uma continua descoberta da sua maturidade vocacional com alguma calma e sem pressas (...). Cada aluno é único e passa por um processo de maturação que também é único.” (A1, p. 16)

“Deveria haver... (...) uma séria orientação escolar e vocacional destes alunos, explorando com eles, durante a escolaridade obrigatória as suas áreas fortes, para depois da escolaridade poderem frequentar uma formação profissional que consolidasse uma das suas áreas vocacionais e para a qual o jovem estivesse sensibilizado e preparado para desenvolver... Mas com o apoio dos serviços sociais da comunidade.” (A.1, p.33)

“Sei de um aluno que frequentou a secundária com NEE e que consegui um emprego depois de estar envolvido nestes processos. Neste caso a autarquia foi a entidade empregadora... Está lá mesmo a trabalhar e não está lá no âmbito de nenhuma formação... Nem nada disso...” (A.2, p.52)

“O trabalho que a escola faz fá-lo, apenas, a partir dos seus profissionais. Mas se calhar precisamos de criar um serviço com alguns técnicos especializados que façam esse trabalho com os nossos jovens depois de terminada a escolaridade obrigatória (...). E a autarquia poderia ser a entidade responsável que articularia com a escola e outros técnicos de serviço social, criando um gabinete de apoio aos jovens, tal como acontece nas universidades, esclarecendo-os sobre a oferta formativa, condições e critérios...” (B.1, p.17)

Da análise efectuada neste indicador, pode-se concluir que apenas alguns dos actores profissionais do Estudo de Caso A e um dos actores profissionais do Estudo de Caso B manifestaram esta necessidade de envolver a comunidade local e os serviços que esta pode prestar como, por exemplo, o papel do centro de recursos para a inclusão, os serviços sociais, o instituto de emprego e formação profissional, observatório de inserção social e profissional. Na realidade, os autores, que abordam estas temáticas relacionadas com o acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE, referem a importância da dimensão ecológica deste tipo de processos. Desta forma, concluiu-se que a escola ainda se auto-percepciona a partir de uma lógica (que já foi referida anteriormente) em “circuito fechado”.

Com o indicador “diversificação de percursos de transição para a vida pós-escolar”, procura-se dar conta das várias possibilidades que se entrevêm no que toca aos significados construídos em torno do conceito de transição para a vida pós-escolar (que vem preconizado no Decreto-lei 3/2008). Deste modo, seleccionaram-se sete evidências extraídas a partir das entrevistas realizadas:

“O que me preocupa para além da pouca preparação pré-profissional.... É que esses alunos que têm currículo específico individual... saem com um certificado de competências... no 9º ano. Então como vão fazer face à competição face ao mundo do trabalho, que valoriza as qualificações... Empregando os melhores e os mais aptos profissionalmente.” (A.1, p.16)

“O processo destes alunos está muito definido com o 3/2008... Nada diz que não pode prosseguir estudos...Mas os obstáculos estão na sua impossibilidade de frequentar cursos de educação formação ou mesmo um centro de formação profissional...” (A.2, p.45)

“Se ele não tivesse feito estas experiências todas... se ele ficasse dentro daquela moldurinha das necessidades educativas... se ele não tivesse esta experiência com o outro lado da escola?...Ele não conseguia... Eu sei que ele está preparado para ir para a secundária, para lidar com outras pessoas...” (A.12, p.225)

“É uma pena estes alunos não poderem frequentar os Cursos de Educação e Formação na escola Secundária ou ir para uma escola Profissional.” (A.6, p.128)

“Preferia uma solução para a formação destes jovens que pudesse, também, passar pela frequência do ensino profissional ou nos cursos de educação/formação, pois estes alunos estão quase em pé de igualdade com os outros.” (A.7, p.142)

“Eu acho que foi muito cedo ir para o Jardim de Infância... Não estou arrependida mas foi muito cedo, não estava à espera... Comecei no oitavo com 15 anos... Deviam começar estas experiências só no 10 ano. É o que eu acho.” (A.5, p.106)

“Era assumir... isto está implícito como um trabalho de cooperação mas que não está explícito. (...). Era preciso definir funções e competências e esse papel teria que vir do Estado para não dar origem a confusões e ambiguidades. Então o nosso contributo passaria por sermos a tal estrutura de apoio (com o técnico de TVA), com uma carteira credenciada de empresas sérias e credíveis onde os alunos fossem realizar estágios, pois o papel da escola não é o de “ser um centro de emprego mas uma escola” (...).” (C.1, p.19)

O que se pode induzir, mais uma vez, é que apenas alguns actores do Estudo de Caso A e um dos actores colaboradores referem a necessidade de perspectivar os processos de transição para a vida pós-escolar numa dinâmica de maior abertura e de maior diversificação de percursos formativos. Há alusão à impossibilidade de frequentar os cursos de educação/formação ou os cursos profissionais, ou, ainda, as escolas profissionais. Esta limitação decorre da legislação em vigor, mas que, considerando a evolução natural destes processo, certamente que a lei será alterada, até pela força do alargamento da escolaridade obrigatória para os doze anos. Outros ainda referem a necessidade destes alunos terem um percurso formativo idêntico aos outros alunos (realçando a perspectiva da inclusão, geradora de igualdade de oportunidades). Há, por exemplo, a evidência de uma aluna que faz um balanço interessante da sua experiência de socialização pré-profissional (A. 5, p. 106). Esta tendência é corroborada pelo actor colaborador (C.1, p. 19) que diz peremptoriamente que o papel do ensino público não deve ter como propósito “ser um centro de emprego mas uma escola”. Por conseguinte, nota-se aqui uma certa abertura no modo como se tende a perspectivar o acompanhamento destes processos de transição. Neste sentido, esta visão constitui uma das grandes potencialidades que há que destacar desta análise de conteúdo.

#### 11.4.5.3. – Aspectos a melhorar

Nesta subcategoria, induziu-se um indicador que está relacionado com a necessidade de criar a figura do: técnico de transição para a vida pós-escolar.

Com o indicador “técnico de transição para a vida pós-escolar”, procurou-se dar conta da necessidade sentida por alguns dos actores, isto é, a constituição de uma nova figura profissional: o técnico de transição para a vida pós-escolar. Foram vários os actores a identificarem esta nova necessidade. Para ilustrarmos a relevância desta nova figura, foram seleccionadas oito evidências:

“Eu penso, que a escola e os serviços sociais envolvidos deviam permitir que estes jovens continuassem a sua formação, realizando uma contínua descoberta da sua maturidade vocacional com alguma calma e sem pressas, mas porque está na legislação e então temos que “arrumar” as situações ou os processos. Cada aluno é único e passa por um processo de maturação que também é único.” (A.1, p. 16).

“Eu acho que faltou neste processo de transição da D. ouvirmos mais a mãe e a própria aluna como elas precisavam de ser ouvidas e talvez faltou envolvê-las mais nas decisões que lhes dizia respeito. A escola precisa criar condições para que haja uma colaboração mais estreita e articulada.” (A.10, p. 189)

“Este acompanhamento deveria ser feito durante a escolaridade obrigatória por uma equipa multidisciplinar com técnicos de transição, a professora de Ensino Especial, alguém ligado à Reabilitação social e Profissional e à autarquia para que juntos conhecessem cada caso e depois fizessem o seu encaminhamento após a escolaridade obrigatória. Seria necessário haver mais formação profissional depois do 9º ano...” (B.1, p.9)

“De facto a CERCI sente-se ali um bocado perdida (...). E portanto o que coloca aqui alguns constrangimentos. Aquilo que eles tentam fazer são a dinamização de vários projectos que englobam algumas valências, apostando claramente num conjunto de profissionais especializados (...), que nós nem temos dinheiro, nem temos acesso a eles. Para nós é uma *mais valia* em termos de Projecto, o Projecto é uma *mais valia*... Mas penso que podia ir mais além e não vi, abertura, para termos o tal mediador de TVA. Estamos ainda para além daquilo que poderíamos ter e fazer enquanto parceiros.” (B.9, p.101)

“O Centro de Recursos até pode requisitar técnicos para ajudar as escolas a desenvolverem os processos de TVA. A requisição destes técnicos mediadores de TVA e dos outros apesar de ser feita atempadamente, dentro dos prazos estipulados, nunca ocorre a tempo e horas e, por vezes nem é autorizada a sua requisição ou, então, acabam por cessar funções antes do final do ano lectivo.” (C.2, p.25)

“Devia haver a tal equipa que os acompanhasse durante as próximas etapas da sua vida... E se não há neste momento na comunidade uma que trabalhe com os alunos como o N. então, porque não pegarmos no grande contributo que o centro de educação tem nesta matéria e através do projecto de actividades de apoio à inclusão, colocando mais um técnico que faça o elo e a passagem para os vários graus e etapas da vida dos alunos.” (A.12, p.226)

“Temos aqui um problema. O estado não está nem a financiar o Centro de Recursos (falta dinheiro), porque não tem para dar e, também, a estes Projectos não é dado carácter de continuidade, estando os recursos humanos a mudar de ano após ano e o trabalho em articulação com as escolas não está a funcionar..., mas nós temos uma experiência, que começou este ano, com a contratação de uma educadora social que tem vindo a realizar esse trabalho de acompanhamento entre o centro de recursos, uma escola e as empresas” (C.1, p.18)

“Tal como referi atrás...ahaha... deveria organizar-se a partir da escola um serviço educativo de orientação vocacional e profissional, com o tal mediador, os professores que trabalharam com estes alunos e a coordenadora do centro de Recursos e um ou outro técnico que esteja envolvido no processo dos alunos (do centro de emprego ou outros). E a partir daí continuar a ouvir o jovem, as suas necessidades e expectativas perante o futuro. E fornecer toda a informação possível que existe sobre a actual oferta formativa, os possíveis lugares no mercado de trabalho...” (C.2, p.41)

Da análise efectuada em torno deste indicador, pode-se inferir que esta necessidade de criar uma nova figura profissional que possa realizar um trabalho de articulação (interface) entre a escola, as empresas e a comunidade local, parece ser um dos aspectos que devem melhorar no contexto do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição. Pode-se constatar que tanto os actores do Estudo de Caso A como do Estudo de Caso B referem esta nova necessidade. É, também, de realçar a proposta que faz o actor colaborador (C.1, p. 18), quando se refere a uma experiência concreta de acompanhamento que está a decorrer no seu centro de recursos para a inclusão, a experiência de uma educadora social que faz esse trabalho de mediação e de interface entre o centro de recursos para a inclusão, uma escola pública e algumas empresas. Parece interessante evidenciar esta proposta, uma vez que os profissionais de educação que estão na escola não podem exercer uma polivalência de funções que vão desde a escola, passando pelas empresas e terminando na comunidade local. Importa, por isso, investir numa cultura de prestação de serviços sócio-comunitários que estabeleçam “pontes” entre a escola e a comunidade local.

Da análise efectuada, pode concluir-se que: **o sucesso do acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE depende, em grande medida, do modo como este dispositivo de acompanhamento procura organizar e gerir um conjunto condições, de serviços e de recursos. Importa, neste sentido, (a) reconfigurar o papel das experiências de socialização pré-profissional, integrando-as no quadro de uma cultura de projecto curricular; (b) envolver a comunidade local no acompanhamento dos processos de transição, mormente**

pelo lado do aproveitamento dos seus recursos endógenos (por exemplo, os serviços sócio-comunitários); (c) diversificar os percursos formativos no contexto do acompanhamento dos processos de transição pós-escolar (a título ilustrativo, refira-se a necessidade de ajustar a legislação à diversidade de perfis formativos que, cada vez mais, se exigem face à heterogeneidade da população escolar); (d) finalmente, há que criar condições ao nível das políticas educativas e sociais para que se reconheça a figura de um técnico de transição para a vida pós-escolar (por exemplo, a proposta apresentada por um dos actores colaboradores: a figura do técnico de transição de T.V.A (educador social)).

#### *11.4.6. – Qualidade de vida*

Nesta categoria definiram-se duas subcategorias: (a) sentimento de autodeterminação e (b) condições ecológicas.

##### *11.4.6.1. – Sentimento de autodeterminação*

Nesta subcategoria induziu-se um indicador: sentir-se reconhecido na sua competência cognitiva e social.

Com o indicador “sentir-se reconhecido na sua competência cognitiva e social” procurou-se realçar o sentimento dos alunos em relação às suas capacidades cognitivas, afectivas e sociais. Dos extractos seleccionados, destacam-se as seguintes evidências:

“E eu já pedi para mudar de actividade, porque não era bem o que eu pensava quando estava nesses sítios. E consegui que os stores me ouvissem e me deixassem fazer outros estágios.” (A.4, p. 88)

“Sim. Perguntaram-me na reunião o que eu gostava de fazer... Eu disse logo que ou era mecânica ou electricidade... E a stora de apoio disse que ia ver se arranjava alguma loja que me aceitasse lá para eu poder ir para lá... E que ia falar com a responsável.” (A.4, p. 91)

“Houve alturas em que pedi à educadora para me ensinar jogos para fazer com as crianças e ela ensinou-me e deixou-me fazer com elas. E gostei disso... Gosto de me sentir útil.” (A.5, p. 109)

“A stora perguntou se eu queria ir para os cavalos (...). E eu disse que queria ir. E foi a minha mãe na reunião que assinou os papéis para eu ir.” (B.4, p.36)



“A minha mãe sabia que eu queria ir para os cavalos, porque falo muito com ela... Não faço nada sem ela saber. E foi isso que ela disse à stora de apoio, o meu rapaz quer ir para os cavalos. Eu acho bem” (B.4, p.36)

“Como eu estava chateado e não queria ir estagiar na cozinha, atão a stora F. perguntou se eu queria fazer outro estágio (...). E eu quis ir para os cavalos” (B.2, p.23)

“Comigo a stora falou para saber o que achava da ideia. E depois de falar comigo eu é que escolhi.” (B.2, p.24)

Como se pode constatar, pelo relato dos alunos, a escolha do local de estágio foi sempre em concordância com os interesses, capacidades e aptidões dos próprios alunos. Houve, efectivamente, um reconhecimento do seu sentimento de autodeterminação.

#### 11.4.6.2. – Condições ecológicas

Nesta subcategoria, induziram-se dois indicadores: as condições em contexto e a co-participação dos alunos na tomada de decisão.

Com o indicador “as condições em contexto” procurou-se explorar o papel das condições mobilizadas em contexto, isto é, nos ambientes onde os alunos realizaram a sua experiência de socialização pré-profissional. Dos extractos seleccionados, destacam-se sete evidências:

“Sim... Nós tivemos uma aluna que foi realizar a sua experiência laboral num café... Porque ela gostava muito... E foi um trabalho que lhe deu muito gosto em fazer...(...). Assim nessa fase ela pode ter oportunidade de trabalhar ao balcão... E como era um sítio onde havia muitos jovens. E se inicialmente ela estava um bocado inibida por atender os tais jovens que eram da sua idade... O que é facto que passou a gostar... até, porque ao sair da cozinha para o atendimento ao balcão sentiu que tinha sido promovida e reconhecida (...).” (A.1, p. 22-23)

“Quando percebi que ela podia fazer mais do que limpar mesas e arrumar materiais e tomar conta dos meninos nos intervalos... Procurei integrar a D. nas dinâmicas da sala foi ensinar-lhe alguns jogos, como o jogo da manta...(...). Eu intervi e ela agarrou perfeitamente o que lhe era pedido, ao saber como funcionam as coisas a D. ficou bem...” (A.6, p. 119)

“E colocamos lá o aluno, porque sabemos que aquela empresa é uma empresa (...) que não o colocaria lá atrás do balcão a fazer qualquer coisa... Ou só a fazer o inventariado só para fazer qualquer coisa... Deixando o aluno ficar ali... Não!... É preciso perceber que estes alunos são válidos e podem aprender... O aluno só deve ficar ali se evoluir e crescer estando ali...Nestas experiências os alunos adquirem competências que vão ser úteis pela vida fora e podem ver se o que pensavam era ou não o melhor para eles... (A.3, p. 68)

“Nós sabemos que para estes jovens é preciso que vários serviços de educação e outros estejam activos, funcionando bem e sejam mobilizados para os aconselhar e preparar para que ao longo da escolaridade obrigatória e depois da mesma eles possam formar-se pessoal e socialmente. Esse processo depende, a meu ver, do apoio que receberão, e não pode estar circunscrito apenas a uma fase da sua vida. (B.1, p.12)

“Com estes planos.... Estes alunos aprendem de facto que são capazes... que até têm jeito.... Porque até são miúdos com características muito manipulativas, mecânicas... no sentido de serem miúdos muito engenhocas... que gostam muito de montar e desmontar... sei lá... Elabora-se o tal PIT para estes miúdos fazerem, por exemplo, estágios numa oficina de automóveis e aprendem coisas... interessam-se e entusiasmam-se... Então esse entusiasmo todo é válido para perceberem que estão a fazer coisas importantes, numa área que gostam. A desenvolverem capacidades... a sentirem-se mais capazes.” (B.7, p. 73)

“Eu sinto que obviamente promover a autonomia e a capacidade de autodeterminação, de decisão... é crucial para estes alunos... (...) o que quero dizer-lhe, no fundo, é isto... estar atento para ver se ele está capacitado para gerir cada margem que já trabalhei com ele... Então devo dar-lhe mais um bocadinho... mais um bocadinho... (...). Não podemos pedir a um jovem com NEE que nunca apanhou um autocarro, toma lá e apanha um autocarro... se ele nunca tirou um bilhete... vai ser muito difícil conseguir fazê-lo assim de bandeja... É preciso haver quem trate de trabalhar com eles e que eles aprendam a tomar o autocarro e isso é quase tão mais importante que o próprio estágio em si.” (B.7, p. 74-74)

“Geralmente, estes alunos têm um período escolar longo e estão cansados da parte curricular que é fortemente académica e abstracta (...). Eles estão cansados de ter tantos insucessos e estão sempre a exigir-lhes o mesmo. É nisto que a escola tem que mudar um bocadinho. É perceber que é que este aluno consegue fazer? E o que melhor para ele? E o que é que ele precisa para ser um adulto? E trabalhar com estes alunos competências mais sociais e funcionais, que os ajudem a ser o mais autónomos possíveis.” (C.2, p. 28)

Nestas diversas evidências, nota-se o quanto foi decisivo o papel das condições em contexto. Estas condições tornaram-se decisivas no modo como os alunos foram interiorizando o seu sentimento de autodeterminação. Assim, de um modo geral, quer no Estudo de Caso A quer no estudo de Caso B houve a preocupação de cuidar das condições em contexto, uma vez que estas são consideradas nucleares no reforço das capacidades cognitivas, mas, sobretudo, sociais (aspecto realçado pelo C.2).

Com o indicador “co-participação dos alunos na tomada de decisão”, tentou-se salientar o papel pró-activo dos alunos no processo de tomada de decisão, nomeadamente no que diz respeito aos seus interesses vocacionais. Na realidade, o sentimento de autodeterminação só será reforçado caso os próprios alunos participem activa e responsabilmente nos seus processos de transição. Dos extractos seleccionados, destacam-se quatro evidências:

“O N. falou com a directora de turma e disse-lhe que queria continuar os estudos... A professora de Educação Especial solicitou da minha parte o tal diagnostico vocacional e estivemos a falar sobre a possibilidade de frequentar o 10º ano na área de Humanidades, com currículo específico individual ou a possibilidade de frequentar as disciplinas do curso de Educação formação de Mecatrónica, que lhe darão bases para realizar a componente prática do seu PIT numa oficina... E já foi informado sobre o seu futuro e, por isso, o aluno ficou descansado, porque percebeu que havia continuidade e que um pouco antes de o ano terminar ele já tinha uma ideia do que ia fazer a seguir.” (A.7, p. 140)

“Eu bem disse na reunião com a minha mãe... Eu queria acompanhar a turma... o que não está a acontecer. Estou a fazer uma coisa totalmente diferente da turma e não estou a aprender o que depois me vai fazer falta, porque quero continuar a estudar.” (A.5, p.105)

“Sim... Agora estou assim... Mas foi um choque fazer um estágio... E não estou preparada para começar a “trabalhar” tão cedo... Eu quero continuar a estudar e ir para a secundária.” (A.5, p. 98)

“Não posso pegar num programa que já existe e tentar colocar aquele rapaz ou aquela rapariga e depois logo se vê. Até admito que pode ser feito em co-autoria...de parceria se quisermos. De uma parceria muito estreita, mas quem decide é a pessoa. Às vezes não é muito fácil dizer isto... E isso é que é uma práxis de autodeterminação. Pois quem decide é a pessoa.” (C.3, p. 15)

Perante os extractos seleccionados, pode concluir-se que nem sempre os alunos foram chamados a participar nos processos de escolha relacionados com os seus interesses vocacionais. É interessante realçar a perspectiva do actor C.3, quando refere que os alunos são parceiros nos processos de transição. Esta constatação questiona, de certa forma, o tipo de concepções que se foram construindo em torno do conceito de “autodeterminação”. Embora se note uma preocupação por envolver os alunos na tomada de decisão, ainda tende a prevalecer a ideia de que eles ainda não revelam autonomia para se tornarem co-autores das decisões que dizem respeito aos seus processos de transição.

Concluindo a análise dos dados, pode-se inferir um último resultado: **embora haja uma preocupação por “auscultar” os alunos nas decisões que lhes dizem respeito, nota-se que ainda persiste a ideia de que eles não conseguem participar nas mesmas enquanto co-autores. O sentimento de autodeterminação revela-se quando os alunos se sentem reconhecidos nas suas capacidades cognitivas, afectivas e sociais. Contudo, as condições ecológicas (ambientais) nem sempre foram facilitadoras da emergência deste sentimento de autodeterminação. Neste ponto de vista, tanto os actores do Estudo de Caso A como os actores do Estudo de Caso B convergem na**

**mesma tendência. A visão mais ajustada (de acordo com a clarificação que foi feita no enquadramento teórico) do que pode entender-se por “qualidade de vida” e “autodeterminação” é protagonizada pelos actores colaboradores (C.2 e C.3). Para estes, o sentimento de autodeterminação é a condição-chave do sucesso do acompanhamento dos processos de transição para a vida adulta.**

## **CAPÍTULO 12 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **12.1. – Interpretação dos resultados nucleares**

Após se ter procedido a análise das entrevistas dos vários actores implicados neste estudo, e de depois de se ter confrontado essas percepções com a documentação analisada, chegaram-se a alguns resultados que, no presente capítulo, serão interpretados à luz do quadro teórico adoptado. O propósito desta secção é procurar enquadrar os resultados, interpretando-os a partir da convocação de conceito abordados no âmbito da revisão da literatura efectuada na primeira parte deste estudo.

Os principais resultados produzidos, no capítulo anterior, tendem a estar enquadrados em cinco grandes perspectivas de análise: (a) as representações sociais construídas sobre o conceito de transição, a partir das percepções captadas e analisadas dos actores entrevistados; (b) a cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição, tendo como suporte analítico quer as percepções dos actores quer as evidências extraídas dos principais documentos analisados no âmbito deste estudo (PE, PCT, PEI e PIT); (c) o papel dos principais actores implicados no dispositivo de acompanhamento dos processos de transição, tanto ao nível da família, como dos profissionais de educação e demais técnicos que trabalham em contexto escolar, como, ainda, os actores colaboradores (empresas e centros de recursos para a inclusão); (d) as condições pedagógicas e organizacionais que são mobilizadas no contexto do desenvolvimento curricular e da gestão pedagógica, tendo como quadro analítico de referência o processo de confrontação entre as percepções captadas dos diversos actores e a documentação seleccionada no âmbito deste estudo; (e) finalmente, as principais evidências produzidas a partir das percepções construídas pelos diversos actores em torno dos instrumentos e referentes conceptuais e metodológicos relacionados com o acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE.

#### *12.1.1. – As representações sociais construídas sobre o conceito de transição*

Partindo desta categoria de análise, procurou-se identificar as diversas percepções dos actores implicados neste estudo. Da análise efectuada, constatou-se que nos dois Estudos de Caso (A e B) tende a evidenciar-se uma primeira tendência: o conceito de transição, nas diferentes acepções terminológicas (transição para a vida adulta,

transição para o mercado de trabalho ou transição para a vida sócio-laboral), é interpretado a partir de uma polissemia de significados. Perante a questão em análise sobre como percepcionavam os processos de transição de alunos com NEE (tanto moderados como mais severos) no quadro da legislação em vigor (à data em que foi realizado a pesquisa de campo), que associa a transição à expressão “transição para a vida pós-escolar” (Decreto-Lei n.º 3/2008). Parte-se do pressuposto que esta expressão, na óptica do legislador, não pretendeu definir uma determinada concepção sobre o que se deve entender por transição, mas tão-somente criar condições legislativas que permitissem, através da figura dos PIT, introduzir no contexto escolar a necessidade de preparar este tipo de alunos, no decurso do seu percurso educativo, para a sua transição após o *terminus* da escolaridade obrigatória. Por conseguinte, a perspectiva que se afirma neste estudo parte do pressuposto que o legislador, ao referir-se ao conceito de transição (no marco da escolaridade obrigatória que na altura era até aos nove anos), tinha como preocupação realçar tanto a dimensão social (inclusão social) como a dimensão laboral (inserção profissional). Daí a expressão “sócio-laboral”. Partindo desta evidência, o enfoque foi procurar captar o entendimento que os principais actores implicados neste estudo foram construindo em torno destas duas dimensões. Assim, depois da revisão da literatura efectuada no quadro teórico, pode-se concluir que, do ponto de vista conceptual, seria mais ajustado falar de “transição para a vida adulta” (Schalock & Verdugo, 2003; Valério, 2007; Pallisera & Ruis, 2007; Wehman, 2006) e “transição para o mercado de trabalho” (Capucha 2008, Soreano 2006). Por conseguinte, perante este questionamento, emergiram dois posicionamentos distintos: os actores do Estudo de Caso A mostram-se mais próximos do conceito de “transição para a vida adulta”, enquanto os actores do Estudo de Caso B consideram que a transição deve ser entendida no quadro da “transição para o mercado de trabalho”. No entanto, estas evidências sugerem um posicionamento mais em termos de grandes tendências do que uma tradução concreta das diversas percepções construídas pela maioria dos actores dos dois estudos de caso. Assim, numa análise e uma interpretação mais fina, constata-se que a tendência dominante (nos dois Estudos de Caso) está mais próxima da “transição para o mercado de trabalho”. É no quadro desta última concepção que se inscreve o primeiro resultado produzido: a representação social dos actores implicados neste estudo tende a estar associada a uma ideia de transição entendida na dimensão “sócio-laboral”. Nesta representação, para uns (Estudo de Caso A), a dimensão “sócio-laboral” é interpretada como uma dimensão mais integradora, valorizando tanto as aprendizagens em contexto escolar, como a dimensão social e funcional dessas aprendizagens no contexto da socialização pré-profissional (estágios em contexto real de

trabalho). Para outros (Estudo de Caso B), a dimensão “sócio-laboral” é, sobretudo, percebida numa óptica mais centrada na preparação para o exercício de uma actividade profissional e, nalguns casos, para o exercício de actividades ocupacionais. Ora, para os autores referidos anteriormente, o conceito de transição “sócio-laboral” deve ser entendido como um conceito multidimensional. Nesta concepção, estes programas de transição devem procurar integrar um conjunto de dimensões que para Schalock (2003, p. 32) estão associadas ao conceito de “qualidade de vida” (p. 124). Parece que se pode afirmar que a interpretação do conceito de transição se inscreve do ponto de vista da semântica numa multiplicidade terminológica: “sócio-laboral”, “transição para vida adulta” ou “transição para o mercado de trabalho”. O que importa referir são os significados que se produzem em torno destas diversas terminologias. Assim, pode-se concluir que este primeiro resultado sugere um conjunto de percepções que estão inscritas nos diversos significados que os actores expressam em torno da problemática da deficiência. Este resultado tende a confirmar o que a literatura tem referido em torno dos múltiplos significados de que se reveste o “conceito de deficiência” (Andrada, 2001; Costa, 2003; Fisher, 2002; Luckson, 2002; Moscovici, 2003; Rodrigues, 2002; Schalock, 2003; Vala 2004; Verdugo, 2003).

#### *12.1.2. – A cultura organizacional como estratégia-chave do dispositivo de acompanhamento*

Esta categoria de análise indica, em termos de resultados, o papel de que se reveste a cultura organizacional no quadro do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE. Em termos de produção de resultados, pode-se evidenciar a seguinte conclusão: quer o papel do projecto educativo quer o papel das lideranças tendem a ser invocados (pelos diversos actores dos dois Estudos de Caso) como uma estratégia-chave para facilitar o dispositivo de acompanhamento dos processos de transição. Porém, após uma análise mais detalhada, o que emerge deste resultado é uma outra perspectiva: o projecto educativo não constitui, efectivamente, uma ferramenta para organizar as vontades, os recursos e as condições considerados necessários para promover uma cultura de Projecto Educativo. Neste sentido, nota-se uma ausência de consensos em relação à participação dos diversos actores; os recursos sócio-comunitários tendem a não ser mobilizados como parece estar patente nos discursos produzidos; as condições sócio-organizacionais e pedagógicas não se constituem com estratégias, uma vez que quer o projecto educativo quer as lideranças resultam da participação e implicação de um pequeno

grupo de actores ( direcção e grupo de professores de educação especial). A cultura organizacional acaba por perder parte da sua dinâmica, uma vez que a participação na tomada de decisões cabe, apenas, a um grupo, não reflectindo as várias sensibilidades da comunidade educativa. Este défice de participação e de implicação na tomada de decisões, em termos de cultura organizacional, é referido por vários autores (Barroso, 2003; Leite, Gomes e Fernandes, 2001; Nóvoa, 2009; Rodrigues, 2002). O papel das lideranças é referido pelos actores como sendo crucial para promover a chamada “escola inclusiva”. A título ilustrativo, referenciam-se as perspectivas desenvolvidas quer por Correia (2008) quer por Marchesi (2002). Esta cultura de participação que convoca a escola a estabelecer relações com a comunidade local, é referida por Bolívar (2007), como sendo uma das principais condições para promover uma saudável relação entre a escola e a comunidade local. Só assim, para este autor, se pode promover o exercício dos direitos de cidadania para todos os alunos que frequentam a escola pública. Por conseguinte, o resultado que emerge deste nível de análise (o papel da cultura organizacional), interpretado à luz destes autores, sugere que o sucesso do acompanhamento dos processos de transição depende, em grande medida, do modo como se perspectiva o projecto educativo, considerando-o como uma efectiva ferramenta para promover a participação da comunidade educativa nos consensos conseguidos pelos diversos actores educativos. A questão da liderança constitui, neste sentido, uma condição necessária para a operacionalização do mesmo numa óptica de cultura de projecto.

#### *12.1.3. – O papel dos principais implicados no acompanhamento dos processos de transição*

Após a análise desta categoria, o principal resultado que se pode evidenciar prende-se com uma constatação: o discurso produzido pelos diversos actores entra em contradição com as evidências extraídas da documentação analisada. Assim, quando se exalta a participação da família na tomada de decisão relacionada com os processos de transição, o que emerge como significativo, neste quadro interpretativo, é que este envolvimento se inscreve numa cultura de participação em que se valoriza (por parte dos profissionais de educação e demais técnicos), sobretudo, a componente informativa. Na realidade, estes profissionais “informam” a família, mas tendem a relegar para segundo plano o processo de participação na “tomada de decisão”. Ora, como referem alguns autores (Jenaro, 2003; Lopéz, 2005; Mata, 1999; Silva, 2003; Turnbull, 2003), do que se trata não é tanto de “prestar contas”, mas de reconhecer que os pais (a família) são parte



integrante de todo o processo educativo. Como refere António Nóvoa (2009) o papel da família inscreve-se na ideia de que a mesma se constitui como parceira na construção do “contrato educativo”.

Quanto ao papel do “trabalho colaborativo”, o principal resultado que se pode evidenciar está relacionado com uma ideia que aparece com muita frequência: entende-se por “trabalho colaborativo” a preocupação, por parte dos profissionais, em comunicar aos colegas o que compete a cada um. Assim, ao analisar-se em pormenor esta actividade, verifica-se que quem decide o que deve ser a estratégia de acompanhamento são os profissionais de educação especial. Quanto ao conselho de turma, à família ou aos colaboradores (empresas), o seu papel limita-se, essencialmente, ao “papel de ouvinte”, mesmo quando são chamados a intervir directamente. Nesse caso, limitam-se a executar o que já previamente foi decidido. Confrontando este entendimento relacionado com o “trabalho colaborativo”, com o que referem alguns autores (Albuquerque, 2005; Martins, 2001; Serrano, 2007), procura-se ir um pouco mais longe, promovendo uma cultura que implique os profissionais na participação em todo o processo. Por exemplo, planificar em conjunto, elaborar instrumentos partilhados, participar nos processos avaliativos, etc. Do que se depreende desta perspectiva, é, sobretudo, realçar a necessidade de envolver os vários actores na co-responsabilização do serviço educativo prestado. Esta ideia pode ser concretizada com a proposta que Afonso (2005) preconiza quando refere a importância de constituir uma “equipa multidisciplinar” (profissionais de educação, técnicos e agentes da comunidade) que funcione de forma articulada.

No que diz respeito ao papel dos actores colaboradores (empresas e centro de recursos para a inclusão), o resultado que tende a emergir da análise prende-se com a sua função primordial: gerar condições facilitadoras de empregabilidade. É certo que ao nível dos discursos, os actores referem a importância destes parceiros na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento vocacional e profissional, porém, o que se infere da análise, é, sobretudo, realçar o papel destes parceiros como uma oportunidade para gerar emprego. Esta ideia está, também, presente nalguns dos autores referenciados (Anuncibay, 2007; Capucha, 2008; Mendes, 2004; Soriano, 2006). Contudo, há outros actores que preconizam uma abordagem muito mais integradora e complexa deste fenómeno. Por exemplo, Verdugo e Jenaro (2005), Wheman (2006) e Hughes (2001). Na realidade, o papel da socialização pré-profissional visa, fundamentalmente, promover o desenvolvimento vocacional e profissional (Sanz, 2004). Esta ideia vai ao encontro das perspectivas sobre o “desenvolvimento adulto” (Boutinet, 2000) que, de um modo geral, se introduz a ideia de que a maturidade se faz, cada vez

mais, tardiamente e assume variações diversificadas de acordo com a singularidade da história de vida de cada sujeito.

Em termos de síntese, pode-se concluir que a perspectiva que se depreende desta categoria de análise, lida e interpretada à luz do quadro teórico, procura evidenciar o papel do dispositivo de acompanhamento numa óptica de promoção de condições pedagógicas e formativas de modo a capacitar estes alunos para “viverem o mais autonomamente a multidimensionalidade da sua vida”.

#### *12.1.4. – Dispositivo de intervenção no âmbito dos processos de transição*

Com esta categoria de análise, pretendia-se questionar o modo como os vários actores implicados no “dispositivo de intervenção” perspectivavam os “currículos funcionais” no quadro da organização e gestão curricular dos PIT. Dos resultados evidenciados neste nível de análise, pode-se concluir que há uma grande indefinição sobre o papel dos PIT (isto está patente nos dois Estudos de Caso). Este resultado tende a realçar a dificuldade que os profissionais de educação revelam, sobretudo, ao nível do domínio dos instrumentos de planificação e de monitorização dos processos de transição. Já foi referido que, um dos aspectos que entra neste tipo de entendimento, se prende com a ideia que os mesmos (actores profissionais) tende a revelar sobre os significados que atribuem ao conceito de deficiência. Com efeito, ao perspectivarem esse tipo de alunos como “portadores de défices e incapacidades” (essencializando a sua identidade numa perspectiva de heteronomia), tende a condicionar todo o processo de acompanhamento, quer ao nível da planificação quer ao nível da monitorização. Se convocarmos alguns dos autores (Gomes e Peralta, 2005; Wehmeyer, 2006; Wehmeyer & Bolding, 2001; White & Winter, 2004) que estiveram na base da nossa aproximação a este fenómeno, podemos concluir que estes defendem que qualquer indivíduo pode, dentro da sua limitação e características pessoais, exercer níveis, num crescendo contínuo, de autodeterminação. Este posicionamento procura ultrapassar uma certa visão, bastante difundida, que se baseia, apenas e exclusivamente, na sua incapacidade, quando, pelos estudos realizados, o que determina o sucesso ou insucesso destes processos, é a falta de condições de apoio, para que possam exercer a sua “autoria de vida” (Tamarit, 2006). Por conseguinte, o papel dos apoios e dos serviços (sócio-comunitários) tende a constituir-se como barreira ou como facilitador do exercício da sua autonomia e independência face aos vários contextos de vida.

Por outro lado, consta-se que existe uma grande confusão sobre o papel dos chamados “currículos funcionais”. Como refere Roldão (1999), importa articular o

currículo académico com o desenvolvimento de competências sociais. Ora, como já foi referido anteriormente, continua a perspectivar-se as “competências sociais” como uma forma de aprendizagem “fora do currículo regular (nacional)”. É neste sentido, que os actores inqueridos, consideram que os alunos com NEE, revelando um comprometimento cognitivo, os impossibilita de frequentar o currículo regular, propondo estas experiências de socialização pré-profissional para promover as tais “competência sociais”. Ora de acordo com Costa (1998), a questão prende-se com a necessidade de articular de forma equilibrada o currículo que deve sustentar os PIT, isto é, procurar integrar curricularmente essas competências (a par de outras) no dispositivo de intervenção. Desta forma, o que os autores preconizam é uma ideia de currículo que se inscreva na sua vertente cultural e social (Albuquerque, 2005; Bolívar, 2007; Correia, 2006; Rodrigues, 2002).

Por conseguinte, ao referir-nos à figura do PIT (o principal instrumento curricular no âmbito do acompanhamento dos processos de transição), pode-se concluir que a “indefinição sobre o papel dos PIT” (outro dos resultados evidenciados neste estudo) deve-se, por um lado, à falta de conceptualização do que se entende por “desenvolvimento curricular” e, por outro, ao tipo de percepções que se foram construindo em torno do conceito de deficiência.

#### *12.1.5. – A avaliação do dispositivo de acompanhamento dos processos de transição*

A análise efectuada no âmbito desta categoria, permite desocultar algumas tendências ideológicas que, em grande medida, condicionam e determinam o sentido do acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE. A primeira evidência que se pode induzir neste nível de análise reporta-se ao tipo de avaliação que é feito no contexto da socialização pré-profissional. De um modo geral, quer os actores do Estudo de Caso A quer os do Estudo de Caso B manifestam uma convergência no que toca ao papel dos estágios. Para além dos discursos produzidos, e tendo em linha de conta a análise efectuada da documentação seleccionada, o que nos ocorre referir, neste momento, é evidenciar o papel de que se revestem estas experiências de socialização pré-profissional: há um consenso sobre o facto das mesmas permitirem uma oportunidade para gerar emprego, ou, pelo menos, de criar condições ao nível da adaptação funcional e social para exercer actividades ocupacionais. Parece que esta é a primeira tendência ideológica que devemos realçar neste momento. Na realidade, quando se convocam as perspectivas construídas em torno da revisão de literatura (Costa et al, 1996, 1999; Wheman, 1997; White & Weinter, 2004), consta-se que os

autores referem a relevância desta dimensão funcional e social no quadro das NEE. Contudo, o que parece redutor é pensar esta dimensão à parte do próprio “desenvolvimento curricular” (Mata, 1999; Ramos Leitão s/d; Rodrigues, 2002; Roldão, 2003; Wheman & Kregel). Por essa razão, considera-se que o que importa ter presente é o modo como se incorpora esta “utilidade social” no contexto da organização e gestão curricular. Por conseguinte, não se trata de defender posicionamentos dicotómicos, mostrando-se a favor ou contra esta dimensão funcional e social. O que importa salvaguardar é a ideia de que o “currículo” integra várias vertentes que devem ser convocadas no próprio processo da gestão pedagógica: conteúdos curriculares, estilos de aprendizagem e estratégias de diferenciação (Franco, 2005; Correia, 1997; Morgado, 2003; Rodrigues, 2003 Wang, 1997). Neste sentido, quando se fala de contextualizar o “currículo académico”, o que se pretende é evidenciar a necessidade de diferenciar e contextualizar os conteúdos curriculares ministrados no âmbito do currículo regular (nacional). Parece que é neste sentido que alguns autores (Cummings & Cassey, 2000; Phelps & Hangley, 1997; Costa, 2004, Wehman, 1997, 2006) referem a importância de incorporar a dimensão funcional e social na gestão curricular dos PIT. Foi no quadro desta visão que surgiu a ideia de “currículos funcionais”, como já referimos anteriormente (Capucha, 2008). Desta forma, pode-se concluir que a ideologia que tende a atravessar os discursos analisados está relacionada com esta visão redutora do papel do currículo, e, por essa razão, é que a maioria dos actores implicados neste estudo defende que estes alunos só incorporam essa dimensão fora do contexto da sala de aula. As experiências de socialização pré-profissional surgem neste contexto de interpretação.

Um segunda evidência induzida da análise efectuada prende-se com uma deficiente gestão dos recursos endógenos da comunidade local. Há efectivamente referência (tanto ao nível dos discursos como da documentação analisada) ao papel das parcerias e dos serviços sócio-comunitários, contudo não parece ser uma prioridade estratégica por parte dos dois Estudos de Caso (A e B). Basta para corroborar esta evidência consultar os Projectos Educativos dos dois Agrupamentos de Escola. Deste modo, pode-se, também, aqui identificar uma certa ideologização em termos de argumentos sobre o papel da ligação da escola à comunidade local. Não basta enumerar uma rede de parcerias, quando nos apercebemos que a principal parceria deveria ser (naturalmente) com o Centro de Recursos para a Inclusão. Ora como atestam os dois colaboradores que participaram neste estudo, esta parceria não só não é explorada pelas escolas públicas, como deixou de ser considerada pelas políticas educativas como o “parceiro natural” no contexto da transição para a vida pós-escolar. Exceptuando a referencia à possibilidade de estes centros de recursos para a inclusão colaborarem na

transição dos casos mais severos (preparando-os para o exercício das actividades ocupacionais), não se procura otimizar esses recursos do ponto de vista da colaboração de técnicos e serviços. Ora como se pode verificar são muitos os autores (Martinez, 2002; Jenaro, 2003; Wehman, 2006; Verdugo & Jenaro, 2005) que defendem a necessidade de a escola promover uma maior ligação com os recursos sócio-comunitários. Esta visão está patente na perspectiva que alguns autores (Cummins & Lau, 2004; Hughes, 2001; Schalock & Verdugo, 2003) apresentam como uma “visão ecológica” dos processos de transição.

Uma outra evidência que se pode destacar deste estudo está relacionada com a diversificação de percursos educativos e formativos no contexto da transição de alunos com NEE. Neste sentido, a ideologia que parece configurar algumas percepções que fomos captando ao longo deste estudo está associada à ideia de que existe uma visão uniforme, estável e standard do que se intitula como NEE. Na realidade, a norma que se confirma noutros contextos populacionais, também se verifica nesta população específica de alunos com NEE. A heterogeneidade é a norma, como refere Rodrigues (2002, p. 21): “(...) não deixa de ser curiosa a diversidade que as sociedades evidenciam na forma como lidam com a diferença: na verdade, ainda, que, na sua grande maioria, sejam renitentes a encarar o diferente, o certo é que, as diferenças das suas tolerâncias celebram eloquentemente a diversidade humana”. Por essa razão, importa diversificar, como referem alguns dos actores implicados neste estudo, os percursos formativos. Por exemplo, abrir o leque de oferta educativa: cursos de educação/formação, cursos profissionais, escola profissionais, centros de actividades ocupacionais, etc.. Mais uma vez, o que importa referir é a necessidade de perspectivar estes alunos no quadro da diversidade cultural existente nos contextos escolares (César, 2003; Marchesi, 2002; Porter, 1997, 2002; Rodrigues, 2002; 2006)

Finalmente, uma última evidência, que se pode sublinhar no campo das ideologias identificadas nos discursos analisados, parece estar relacionada com a “falta de técnicos”, particularmente no processo de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE. Ora, ao analisar-se com atenção as propostas de alguns actores colaboradores (C.1 e C.2), verifica-se que parte desse problema poderia ser resolvido se as escolas públicas aproveitassem os recursos e serviços dos centros de recurso para a inclusão. É certo que nem sempre há condições financeiras que facilitem esse tipo de colaboração, mas, também, há que referir que a estratégia de liderança das escolas nem sempre explora de forma ajustada este tipo de parcerias (Martinez, 2002). No entanto, o que parece interessante destacar é a ideia de que se conseguiriam ganhos significativos

se se criasse uma nova figura profissional, por exemplo, o educador social (Palissera, 2006).

#### *12.1.6. – Qualidade de vida*

A análise efectuada no âmbito desta categoria, questiona alguns dos discursos produzidos no âmbito deste estudo. Na realidade, ainda que se refira a importância da participação dos alunos nos seus processos de transição, pode afirmar-se que a tendência gerada neste nível de análise aponta para a seguinte conclusão: os alunos são “auscultados” aquando das decisões que devem ser tomadas, mormente no que concerne à escolha dos locais de iniciação à prática profissional. Contudo, o seu envolvimento activo ao longo do processo tende a ser pouco significativo. O conceito de “qualidade de vida”, como refere Schalock (2003, p. 32), procura realçar o papel dos “sentimentos gerais de bem-estar, sentimentos de implicação social positiva, oportunidades para desenvolver ver o potencial pessoal, realizar e possuir controlo pessoal...”. Confrontando esta perspectiva com os resultados produzidos no âmbito desta categoria de análise, pode concluir-se que, exceptuando o posicionamento de um ou outro actor (particularmente os colaboradores do centro de recursos para a inclusão), continua a predominar uma concepção que privilegia a tomada de decisão dos profissionais e demais técnicos em detrimento do papel dos actores sociais (neste caso, particularmente os alunos). Nota-se nos discursos, da maioria dos profissionais, uma certa necessidade de realçar o “consentimento” que os alunos manifestam neste processo de tomada de decisão, mormente no que diz respeito à escolha do lugar de estágio. Não obstante, nem sempre há coerência entre o que se diz o que se pratica. Das “vozes” narradas por alguns alunos (os que revelaram maior autonomia), pode induzir-se que ainda há dificuldade em criar condições para permitir “eleições que facilitem o controlo pessoal” (Schalock, 2003, p.32).

Neste sentido, falar de “sentimento de autodeterminação” e de “condições ecológicas”, como fazendo parte de duas faces da mesma moeda, do que designa como “qualidade de vida”, permite destacar duas das dimensões que foi possível analisar no âmbito deste estudo. O conceito de “qualidade de vida”, como já se referiu, é multidimensional (Schalock & Verdugo, 2003, 2006, 2007; Tamarit, 2003, 2006; Verdugo & Jenaro, 1997). Considerando o enfoque que se privilegiou, optou-se por centrar a análise em duas dimensões: “sentimento de autodeterminação” e “condições ecológicas”.

Quanto ao “sentimento de autodeterminação”, convocando a perspectiva de alguns autores (entre outros, Tamarit, 2001; Wehmeyer, 1991, 2001, 2006; Wehmeyer & Bolding, 2001), o que se pretende destacar deste conceito polissémico é, sobretudo, o modo como os profissionais reconhecem a possibilidade deste tipo de alunos poderem exercer a sua capacidade de eleição e serem reconhecidos na sua capacidade de decisão (dentro da sua limitação, como é óbvio). Reconhecer esta “capacitação subjectiva” é promover o “sentimento de autodeterminação”. Assim, de acordo com os resultados obtidos, pode concluir-se que a maioria dos actores (profissionais e técnicos dos dois Estudos de Caso) revela alguma dificuldade em promover este “reconhecimento subjectivo”. Discursos como “tu és capaz”, “tens que acreditar em ti”, “qual é a tua opinião?”, “o que achas?”, etc., são discursos que não se evidenciaram na maioria das narrativas produzidas.

Já em relação às “condições ecológicas” (Paredes, 2003; Schalock & Verdugo, 2003, 2006, 2007), nota-se, por parte dos diversos actores, um certo consenso. A “experiência directa” e o “ambiente natural”, onde os alunos realizam a sua experiência de socialização pré-profissional, constituem condições-chave no processo de acompanhamento da transição. Deste modo, os resultados produzidos confirmam, genericamente, os referentes teóricos convocados neste estudo.

## **12.2. – Implicações teórico-práticas da interpretação dos resultados**

Após se ter discutido os principais resultados à luz do quadro teórico, chegou o momento de se propor algumas das implicações teórico-práticas que podem ser inferidas globalmente deste estudo empírico.

A primeira implicação que se pode sugerir prende-se com a necessidade de repensar o conceito de deficiência. Torna-se imperativo ultrapassar uma certa visão da deficiência associada a uma incapacidade cognitiva, isto é, uma incapacidade que impossibilita os alunos, classificados na tipologia das NEE, de exercerem a sua actividade cognitiva. Na realidade, a incapacidade, segundo estudos recentes (Luckasson, 2002; Morato e Santos, 2007), parece estar relacionada com a dificuldade de processar informação de forma complexa e numa perspectiva predominantemente abstracta. Quando se contextualiza e se concretiza essa actividade cognitiva, os alunos (dentro de uma variação de estilos cognitivos) até apreendem os significados da sua aprendizagem. Daí a necessidade de organizar e gerir o currículo regular (nacional) conferindo-lhe uma maior contextualização social. Por essa razão, mais do que se focar

na “incapacidade cognitiva” em si, importa investir na gestão pedagógica e ajustá-la a estes estilos de aprendizagem associados a um certo comprometimento cognitivo.

Uma segunda implicação teórico-prática, que se pode realçar está relacionada com a necessidade destes profissionais (particularmente os professores de educação especial) investirem em posturas reflexivas (tipo metodologias de investigação-acção), ao nível das suas práticas. Com efeito, o que se pode concluir em relação aos mesmos é que nem sempre dominam os instrumentos conceptuais e metodológicos relacionados com a gestão curricular, e concretamente no quadro do acompanhamento dos processos de transição. Como referem alguns autores (Correia, 2008; Marchesi, 2002; Perrenoud, 2000), importa investir numa cultura favorável aos processos de profissionalização. Talvez fosse interessante criar um perfil profissional para estes professores de educação especial. Por exemplo, por que não seguir o referencial de competências proposto por Philippe Perrenoud? Este autor apresenta dez novas competências para ensinar (Perrenoud, 2000). Por sua vez, Luís Correia (2008, p. 53) considera que essas práticas devem ser reflectidas no quadro de um “modelo de formação em contexto”.

A terceira implicação evidencia a necessidade de repensar a relação escola-comunidade (local). A escola não pode continuar de “costas voltadas para a comunidade” (Canário, 2005). Como refere António Nóvoa (2009), urge repensar a legitimidade da intervenção educativa, inscrevendo-a num “novo contrato educativo”. Por isso, não há acção educativa sem comprometer a comunidade educativa no seu todo. Talvez, deste modo, se pudesse otimizar os diversos recursos sócio-comunitários disponíveis e/ou ainda não explorados.

A quarta e última implicação evidencia o distanciamento que há entre os discursos produzidos, pela maioria dos actores (que são responsáveis pelo Dispositivo de Acompanhamento), e as narrativas experienciais dos principais protagonistas deste estudo: os alunos com NEE. O sentimento de autodeterminação, de acordo com alguns autores (Tamarit, 2001; Wehmeyer, 1991, 2001, 2006; Wehmeyer & Bolding, 2001), revela-se decisivo no bem-estar subjectivo e social dos alunos ou na sua qualidade de vida. O que se pode evidenciar dos relatos produzidos, na primeira pessoa (dos alunos com NEE), é a dificuldade que ainda persiste, por parte da maioria dos profissionais, em considerar os alunos com NEE como co-autores dos seus processos de transição. O acompanhamento revela-se eficaz quando promove o reconhecimento da competência de cada actor singular. Sentir-se capaz e ser reconhecido nesse sentimento parece ser a chave do sucesso dos processos de transição para a vida adulta. Neste sentido, importa investir nesse reconhecimento como factor facilitador da qualidade de vida dos alunos com NEE.



## CONCLUSÕES

O principal propósito adoptado, em termos de investigação, foi procurar estudar o dispositivo de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE. Optou-se por fazê-lo a partir de dois contextos: Estudo de Caso A e Estudo de Caso B. Neste sentido, houve um interesse fulcral nesta investigação que se traduziu na tentativa de aceder ao processo de construção da representação social dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição de um grupo de alunos pertencentes a estes dois contextos. Importa, também, referir que, não obstante ter-se escolhido dois contextos distintos, a principal finalidade não foi realizar um estudo comparativo, mas evidenciar o papel de que se revestem os contextos singulares e complexos da cultura organizacional, bem como as dinâmicas de trabalho que se jogam em termos de liderança, participação e gestão no âmbito de uma determinada comunidade educativa. Essa opção pareceu ser a mais ajustada, uma vez que para estudar um “dispositivo de acompanhamento” (neste caso, no contexto de alunos com NEE), importava fazê-lo a partir de um determinado contexto (organizacional e comunitário). Por conseguinte, e tendo como cenário estes dois Estudos de Caso (A e B), o ponto de partida, em termos de problemática em estudo, foi o seguinte: “De que forma é que os principais actores, implicados no acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE, percebem as suas práticas educativas?”. Perante este problema de investigação, definiram-se estes objectivos: (a) captar os sentidos de que se reveste a representação social que tende a configurar as práticas educativas dos principais actores que acompanham os processos de transição de alunos com NEE; (b) identificar as dinâmicas de participação, liderança e gestão que podem facilitar ou obstaculizar a implementação deste dispositivo de acompanhamento; (c) compreender o papel dos principais actores implicados no acompanhamento dos processos de transição; (d) confrontar as percepções dos principais implicados no dispositivo de acompanhamento com as evidências extraídas da análise documental; (e) recolher evidências em torno da produção de melhorias no contexto do acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE.

Partindo desta aproximação ao objecto de estudo, e após se ter procedido à análise e discussão dos principais resultados produzidos, chegou a altura de propor uma resposta à questão de investigação. Importa, antes de mais, referir que não se partiu de hipóteses definidas previamente, uma vez que a problemática em estudo exigia uma

aproximação progressiva aos contextos a partir dos quais os actores foram narrando as suas experiências e práticas educativas. Os “textos” (Flick, 2005) produzidos foram ganhando sentido à medida que se foi tendo acesso aos “contextos” dos dois Estudos de Caso (A e B). É nesta perspectiva que, de seguida, se destacam os principais resultados obtidos e discutidos à luz do quadro teórico.

O primeiro resultado que se pode salientar prende-se com o tipo de “representação social” que parece estar na base do processo de configuração dos discursos dos principais actores implicados neste estudo. Há, efectivamente, uma tendência (que se verifica nos dois Estudos de Caso) que se evidencia e que parece determinar a produção de sentido dos discursos analisados: **a representação social da deficiência tende a estar associada à incapacidade cognitiva**. Neste sentido, o processo de acompanhamento (desde a concepção, passando pela implementação e terminando na avaliação) é entendido como uma resposta a essa incapacidade, o que explica a emergência de uma concepção da deficiência que se centra, predominantemente, na “dimensão funcional e social” das aprendizagens. Ora, se o problema é a incapacidade dos indivíduos, todo o dispositivo é organizado a partir desta visão individualista e numa vertente, quase exclusivamente, funcional. Esta visão explica, em parte, a tendência para retirar os alunos da sala de aula (e do projecto curricular da turma) e coloca-los preferencialmente em situações de aprendizagem mais ligadas às “actividades da vida diária” ou com uma forte componente funcional e adaptativa. Após se ter discutido este resultado, e tendo como suporte reflexivo o quadro teórico, conclui-se que a problemática da deficiência está muito mais associada à dificuldade em processar informação de forma complexa e abstracta, devido ao comprometimento cognitivo dos alunos NEE. Desta forma, esta limitação (que assume uma variação bastante alargada), e não incapacidade, exige que se **adapte, se concretize e se contextualize**, o mais possível, o dispositivo de intervenção. É por essa razão que se se quiser falar de “incapacidade”, será ao nível funcional e não cognitivo. Na realidade, estes alunos (na diversidade de perfis e estilos cognitivos) são capazes de adquirir uma progressiva autonomia e independência nos diversos contextos de vida, desde que reúnam condições de apoio e serviços ajustados às suas características. Neste caso, o investimento a realizar no contexto do acompanhamento deste tipo de alunos é, sobretudo, ao nível dos serviços de apoio (quer escolares quer sócio-comunitários).

Este primeiro resultado a que se chegou, como se pode depreender, acabou por determinar, em grande medida, os outros resultados que se irão enunciar. Assim, um outro resultado que parece bastante relevante reporta-se ao modo como se dinamiza a cultura organizacional, para que esta se constitua como uma estratégia-chave no

acompanhamento dos processos de transição para a vida pós-escolar. Da análise efectuada do projecto educativo, bem como das percepções construídas em torno do mesmo, pode-se afirmar que, ainda que com algumas diferenças (por exemplo, há um maior dinamismo do contexto do Estudo de Caso A), esta dinâmica tende a ser deficiente. Nota-se isso, por exemplo, ao nível da participação da comunidade educativa na constituição dos principais consensos que devem orientar a acção educativa. A participação tende a ser escassa, confinando-se, quase exclusivamente, na liderança de “topo” e/ou nalgum grau de delegação nas lideranças “intermédias” (particularmente ao nível dos coordenadores de departamento). Um outro exemplo, está relacionado com a rede de parcerias que consta nos projectos educativos (no caso do Estudo de Caso A nem há a menção de parcerias). Centrando a investigação, apenas, naquelas que estão mais directamente ligadas aos alunos com NEE, identificaram-se algumas empresas (onde estes alunos realizam os estágios) e, com alguma surpresa, constata-se que não é referida a parceria com o centro de recursos para inclusão, que existe na comunidade local. É certo que se acaba por perceber que há alguma colaboração com este último, mas não é destacada como sendo estratégica, no quadro da transição para a vida pós-escolar. Se se tiver em conta a necessidade que se referiu anteriormente de investir na qualidade de serviços de apoio (quer escolares quer sócio-comunitários), pode-se, efectivamente, realçar o papel de que se reveste a cultura organizacional neste contexto.

Um outro resultado que se pretende realçar, nesta parte das conclusões, e que está relacionado com o tipo de papel que os vários actores, implicados no acompanhamento dos processos de transição, revelaram no quadro desta problemática. Em síntese, e em correspondência com a visão referida atrás, pode-se concluir que, exceptuando o grupo de educação especial e a equipa do SPO (que lideram e tomam as decisões), o conselho de turma, os actores colaboradores (empresas) e os encarregados de educação tendem a desempenhar um papel mais passivo. No caso concreto das empresas, o plano de formação que estas seguem no acompanhamento das experiências de socialização pré-profissional não se encontra articulado com as áreas disciplinares que o aluno frequenta em contexto de sala de aula (PCT). Predomina, assim, uma formação centrada nas “competências sociais”, mas sem haver a preocupação de as inscrever no “currículo académico”. Quanto ao papel da família, este consiste basicamente na “auscultação” (papel de ouvinte). Na realidade, a participação dos pais limita-se, globalmente, a participar em “reuniões periódicas” onde ficam informados sobre o processo educativo e formativo dos seus educandos. Para além de outras explicações, parece que o nível de literacia baixo de alguns encarregados de educação acaba por influenciar esta postura. De qualquer das formas, em termos

pedagógicos, esperar-se-ia que a escola adoptasse várias estratégias para promover uma maior participação na tomada de decisão.

Outro resultado que se torna interessante realçar prende-se com as condições pedagógicas e organizacionais mobilizadas no quadro do dispositivo de acompanhamento propriamente dito. Este resultado ganha particular relevância, uma vez que se reporta, concretamente, ao papel que desempenha, em todo este processo, a figura dos PIT. O que se salienta como significativo, após a confrontação entre percepções dos actores e as evidências extraídas da análise documental (PCT, PEI e PIT), é a dificuldade que os profissionais de educação (particularmente os professores de educação especial) mostram na gestão pedagógica. Efectivamente, quer nos discursos analisados quer na planificação dos próprios PIT, detectou-se alguma falta de clarificação conceptual e alguma insegurança no manejo dos instrumentos de gestão curricular, particularmente em relação à figura do PIT. Pode-se, então, concluir, em termos de resultados, que há uma certa indefinição sobre o papel de que se reveste esta figura. Basta, a título de ilustração, referir que quer os objectivos quer as competências definidas não se enquadram num referente curricular, nem há a preocupação de definir estratégias para contextualizar os conteúdos curriculares das diversas áreas disciplinares que o aluno frequenta.

Outro resultado que importa referir, aqui nestas conclusões, e que se revela estratégico neste estudo, diz respeito ao dispositivo de acompanhamento. Quando os diversos actores se referem à produção de melhorias em relação a este dispositivo de acompanhamento (no quadro dos processos de transição de alunos com NEE), estas limitam-se, quase exclusivamente, à mudança legislativa. Em concreto, advoga-se a mudança da lei sobre as possibilidades de prosseguimento de estudos e de outras ofertas em termos de qualificação profissional. De facto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi legislado num contexto de nove anos de escolaridade obrigatória. A principal preocupação que parece evidenciar-se em termos de condições legislativas é regular a transição para a vida pós-escolar, realçando o papel da escola na vertente de preparação para a vida sócio-laboral. Este entendimento do legislador tende a ser “transposto” para a prática dos profissionais, limitando-se estes, quase, a cumprir o que “está estipulado”. Em relação a esta conclusão, e tendo em conta as implicações teórico-práticas que foram induzidas a partir deste estudo, pode-se referir que esta justificação relacionada com os constrangimentos da lei, tende a constituir-se como uma argumentação plausível para explicar alguma inoperância, que se verifica por parte de certos profissionais, no que toca à gestão pedagógica das actividades destinadas aos alunos enquadrados nas NEE. O que parece ser a questão de fundo é a dificuldade

revelada no que concerne ao processo de articulação e integração da “dimensão funcional e social” das aprendizagens no quadro de uma cultura de projecto curricular. Planificam-se um conjunto de “actividades de vida diária”, mas que parecem não ter ligação com o currículo regular (nacional). Esta evidência confirma-se, também, a propósito da planificação do PIT, sobretudo, na vertente a explorar nas experiências de socialização pré-profissional. Também neste sector, se nota a falta de articulação curricular, para além (como foi referido no primeiro resultado) da dificuldade revelada no entendimento da problemática da deficiência, bem como do papel (e seu entendimento) de que se revestem os chamados “currículos funcionais”. Não obstante estas limitações sinalizadas, também, se identificou uma grande potencialidade neste estudo. Por um lado, o reconhecimento de que os alunos com NEE são uma população heterogénea (como acontece com o resto da população escolar), sendo necessário investir no prosseguimento de estudos e na diversidade de oferta formativa (por exemplo, ao nível da qualificação profissional). Por outro, a proposta apresentada que consiste na criação de uma nova figura profissional (o educador social) para acompanhar os processos de transição para vida pós-escolar, constitui uma outra potencialidade que importa destacar deste estudo.

Finalmente, um último resultado que se pode sublinhar, nesta fase das conclusões, prende-se com a constatação que nem sempre os discursos produzidos pelos actores profissionais coincidem com o sentido que os alunos foram dando ao longo das suas narrativas. Na realidade, as “vozes” dos principais protagonistas deste estudo (os alunos com NEE) revelam que ainda há dificuldade em reconhecer a “autoria” dos seus processos e das suas decisões. As limitações que transportam como um “fardo pesado” são, muitas vezes, invocadas (por alguns profissionais) como uma justificação que se traduz na dificuldade em promover a emergência do **sujeito** que há em cada um desses alunos.

Estes são os principais resultados que tendem a evidenciar-se da análise e interpretação realizadas neste estudo empírico. Regressando à questão de investigação de partida, pode-se concluir que a resposta à mesma não pode ser linear. Na realidade, a resposta que mais se ajusta, tendo em conta o processo investigativo, prende-se com a necessidade de se repensar o acompanhamento dos processos de transição a partir de uma representação social que dê conta da singularidade e da complexidade dos contextos organizacionais e das dinâmicas comunitárias. Este exercício de se inscrever o dispositivo de acompanhamento dos processos de transição de alunos com NEE, no quadro das percepções “construídas” em torno das práticas educativas e profissionais, constitui a principal resposta à questão da investigação que foi formulada no início deste

estudo e que foi orientando todo o processo de investigação. O que significa que a relevância deste estudo se inscreve na esteira de outros, quando afirmam que a “realidade social é co-construída” pelos actores em presença, numa determinada situação social e/ou educativa. Os sentidos da acção constroem-se a partir de valores e lógicas da acção dos actores que estão implicados nesses contextos. Deste modo, independentemente da legislação em vigor ou dos referentes conceptuais e metodológicos, os actores tendem a “filtrar à sua maneira” esses esquemas teórico-práticos. Parece ser esta a principal resposta que se pode dar à problemática em estudo.

Contudo, importa referir que a complexidade em que se inscreve esta problemática implica a realização de outras aproximações a este objecto de estudo. É neste contexto que se sugerem algumas questões que podem tornar-se na base de futuras investigações. Será que a Qualidade de Vida destes alunos melhora consideravelmente após esta “preparação” para a vida pós-escolar? De que forma a autodeterminação como competência de vida se inscreve, efectivamente, no projecto de vida de alunos com necessidades educativas especiais? Para além da metodologia na modalidade de estudo de caso, que tipo de resultados podem ser obtidos através da aplicação de inquéritos por questionário? Será que as representações sociais, construídas em torno desse grupo de actores, se confirmam? Estas são, entre outras, questões que ficam em aberto. Será interessante e pertinente continuar a investigar esta problemática que se afigura tão complexa. Sugere-se, desta forma, que, em estudos futuros, se possam realizar estas abordagens complementares, pois, só nesta abordagem plural e aberta se podem reunir condições facilitadoras que contribuam, por um lado, para a qualidade do serviço educativo prestado pelos profissionais (técnicos e colaboradores) que acompanham os processos de transição para a vida adulta; por outro lado, produzindo melhorias no bem-estar subjectivo e social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

## BIBLIOGRAFIA

### a) Fontes consultadas

- Afonso, C. (1997). E o depois da escola? In *Saber (e) Educar*, 2, 63-75.
- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. In *Saber (e) Educar*, 11, 53-66.
- Afonso, C. & Santos, M. (2008). Transição para a vida activa de jovens com deficiência mental. In Helena Serra (coord.). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 71-102.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, M; Porter, G. Wang, M., *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 11-31.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais In D. Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 103-115.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica/Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, C. P. (2005). Deficiência mental ligeira: Funcionalidade e transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-110.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Porto: Edições Asa.
- Alonso, M. L.; Ferreira, F. I., Santos; M.B., Rodrigues, M. C & Mendes T.V. (1994). *A construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. L. (Coord) (1996). *Inovação curricular e mudança escolar: O contributo do Projecto PROCUR*. Cadernos PEPT. Nº11. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.

- 
- Andrada, M. G. (2001). Conceito de Deficiência, Incapacidade e *Handicap*: Tipos de deficiência. In Louro, C. (Coord.). *Ação Social na Deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Anuncibay, R. (2007). *Hacia la integración laboral de las personas con discapacidad. Un estudio longitudinal*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Azevedo, J. (1998). Novas Metáforas para a (Des) Orientação Profissional. In *Saber (e) Educar*, 11, 41-51.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: MTS/PEETI.
- Azevedo, J. (2005). *Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiências e as empresas*. Encontro Internacional/Educação Especial – Diferenciação: do Conceito à Prática. ESEPF, 53-61.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Banks, S. (2003). *Teaching Practical Ethics for Social Work*. Copenhaga: FESET.
- Baptista, M. (2009). Integración-inclusión en secundaria en Portugal. In M. González, M. González, V. García (coord.). *La discapacidad*. Málaga: Ediciones Aljibe, 429-433.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 25-26.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Borja, J. & Castells (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus-UNCHS.
- Bourdieu, P. (1984). Youth is just a word. In P. Bourdieu, *Sociology, Question*, Londres: Sage Publications Ltd., 143-155.
- Boutinet, J. (2000). *A Imaturidade da Vida Adulta*. Porto: Rés-Editora, Lda.
- Brown, L. (1989). Should students with severe intellectual disabilities be based in regular or in special education in home schools. In *The journal of Association for the Severely Handicapped*, 14, 8-13.
-



- Brown, L., Mueller, A., Kluth, P., Suomi, J., Houghton, L. & Jorgensen, J. (2000). *Middle to high school transition plans for students with disabilities*. New Hampshire: University of New Hampshire – Institute on Disability.
- Canário, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. In *Revista de Educação*, 9 (1), 125-134.
- Canário, R. (2003). Formação e situações de trabalho. In: Canário, R. (org). *Aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política*. Porto: Porto Editora, 189-205.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora
- Canário, R., & Alves, N. (2004). L'école pour tous: une mission impossible? Le cas du Portugal. In *Revue Internationale d'Éducation*, 35, 43-54.
- Canastra, G. (2009). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: para uma cultura de autodeterminação. In *Itinerários. Revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas* (2.<sup>a</sup> série) 9, 11-24.
- Canastra, G. (2011). A inserção para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais: jovens, trabalho e futuro. *Revista Lusófona de Educação*, 18 (prelo).
- Capucha, L. (dir.) (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Capucha, L. Cabrita, M., Salvado, A., Álvares, M., Paulino, A., Santos, S. & Mendes, R. (2004). *Os Impactos do Fundo Social Europeu na Reabilitação Profissional de Pessoas com Deficiência em Portugal (estudo n.º 2)*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Ed.
- Castel, R. (1998). Centralité du travail et cohésion sociale. In Kergoat, J., Boutet, J., Jacot, H. & Linhart, D. (dir.). *Le monde du travail*. Paris: Éditions La Découverte, 50-60.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia Científica*. São Paulo: Makron Books.
- César, M. (2003). Educação Inclusiva – As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 117-149.

- 
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 13-41.
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes do regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 239-274.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Lavrador, R. (2010). *A utilidade da CIF em Educação. Um estudo exploratório*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (2003). Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE, em L. M. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2003). A Construção Político-cognitiva da Exclusão social no campo Educativo. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 57-72.
- Costa, A.M.(1998). Currículos funcionais e educação inclusiva. In *Revista Noesis*, 48, 27-30.
- Costa, A.M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. IN Conselho Nacional de Educação (Ed.) Lisboa: Ministério de Educação.
- Costa, A.M., Leitão, F., Santos J., Pinto, J. & Fino, N., (1996). *Currículos Funcionais: Sua Caracterização* (I Vol). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério de Educação.
- Costa, A.M. (coord.) (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas*
-

- proporcionadas aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL n.º 319/91.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Cummins, R. A. & Lau, A. L. (2004). The motivation subjective well-being: A homeostatic model. In *International Review of Research in Mental Retardation*, 28, 255-301.
- Cummings, R., Maddux, C & Casey, J. (2000). Individualized transition planning for students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly*, 49, 60-72.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.* Salamanca. UNESCO.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assembleia-geral das Nações Unidas.
- DGIDC (2006). *Manual – Avaliação e Intervenção na Área das NEE.* Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática.* Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2010). *Transição para a vida adulta. Jovens com Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Doise, W. (1989). Attitudes et Représentations Sociales. In Jodelet, D. (Dir.). *Les Représentations Sociales.* Paris: P.U.F.
- Dubar (1998). Les identités professionnelles. In Kergoat, J., Boutet, J., Jacot, H. & Linhart, D. (dir). *Le monde du travail.* Paris: Éditions LA Découvert, 60-66.
- Dubar (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris: P.U.F.
- Dubar (2003). Formação e situações de trabalho. In Canário, R. (org.). *Formação trabalho e identidades profissionais.* Porto: Porto Editora, 189-205.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris: Hachette.
- Dubet, F. (2005). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: République des Idées.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes.* Porto: Porto Editora.
- European Commission (2000). *Labour Force Survey.* Brussels: European Commission.
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais.* Viseu: Psicosoma.
- Fischer, G. (2002). *Os conceitos fundamentais da psicologia social.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

- Franco, M. G. (2005). A perspectiva Curricular na Organização da Resposta Educativa a Alunos com NEE. In Serra, H. et. al. (org.). *Encontro Internacional de Educação Especial. Diferenciação: do conceito à prática*. V. N. Gaia: Edições Gailivro.
- Giddens, A. (2000). *Modernização Reflexiva*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilly, M. (1989). Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif. In Jodelet (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris: P.U.F.
- Gómez, M., Verdugo, M. A. & Canal, R. (2002). Evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual en servicios residenciales comunitarios. *Revista de Psicología Geral y Aplicada*, 55 (4), 591-602.
- Guerra, Isabel C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. São João do Estoril: Princípia.
- Guerrero, M. (dir.) (2006). *La autonomía personal, social y en el hogar de alumnos de educación especial para la transición a la vida adulta*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hegarty, S. (2002). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e a diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 79-92.
- Helios II (1996a). *Socialisation and preparation of Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Bruxelas: European Comission.
- Helios II (1996b). *Transition through the Different Levels of Education*. Bruxelas: European Comission.
- Hughes, Carolyn (2001). Transition to Adulthood: Supporting Young Adults to Access Social, Employment, and Civic Pursuits. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 84-90.
- Individual with Disabilities Education Act Amendments of 1990, PL 101-476, 20 U.S.C. 1400 et seq (IDEA). Washington, DC: United States.
- International Labour Office (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Genebra: International Labour Office.
- Jacinto. C. (2006). Estratégias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. In *Revista de Educación*, 341, 57-79.
- Jenaro, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. *Juventud y discapacidad*, 43, 31-45.

- 
- Jenaro, C. (2003). Nuevos planteamientos en la integración laboral de personas con necesidades educativas especiais. In M. Verdugo e B. Jordan (org.). *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Jesuíno, J. (2004). A Psicologia social Europeia. In Vla J. e Moneteiro, M., B. (Coord.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 47-76.
- Jodelet, D. (1989). Les Représentations Sociales: Un domaine en expansion. In Jodelet, D. (dir.), *Les Représentations Sociales*. Paris: P.U.F, 30-48.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos conceptos y teorías. In Moscovici (org.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Editorial Paidós, 469-494.
- Jordán, U. F. B. (2002). *El empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en desarrollo de servicios*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Jurado, P. (1999). La transición escuela/trabajo y la evaluación de personas con discapacidad. In P. Arniz, e C. Guerrero (Eds.). *Discapacidad psíquica. Formación y empleo*. Málaga: Ediciones Aljibe, 133-148.
- Kemmis, S. (1993). *Teoría del curriculum. Más allá de la teoría da la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S., Cole, P. e Sugget (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valência: Nau Libres.
- Lahire, B. (2001). *O homem plural. As molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lara, E. & Ballesteros, B. (2008). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED Editorial.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma: Conceber, Gerir e Avaliar*. Lisboa: Edições Asa.
- Lima, J. C. (2002). *As culturas colaborativas na Escola: Estruturas, Pócessos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lessard, M. (1994). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. (1999). *Manual de transição para a vida activa*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas: DREL.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- López Y. J. (2005). *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, SA.
- Luckasson, R. (1997). In R. L.Schalock, R. L. (ed.) *Quality of Life. Vol. II. Application to persons with disabilities*. Washington DC: American Association on Mental Retardation, 7-10.
-

- 
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M., Spitalnik, D. Spreat, S. & Tassé, M. (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ludke, M. & André, M. (2003). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Madeira, M. J. & Silva, M. R. (2001). As Respostas Sociais. In Louro, C. (Coord.). *Acção Social na Deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, A. & Stephen, R. Stoer (2005). A Europa como um Bazar: Contributo para a Análise da Reconfiguração dos Estados-Nação no Contexto Europeu e das Novas Formas de Viver em Conjunto. In Teodoro, António & Torres, Carlos Alberto (orgs.). *Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o século XIX*. Porto: Afrontamento.
- Mank, D. (2003). Mejora de la calidad en empleo con apoyo. In M. Verdugo e F. B. Jordán (coord.), *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 83-94.
- Marchesi, A. (2002). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 93-108.
- McCarthy, C. (1994). Multicultural discourses and curriculum reform: a critical perspective. *Educational Theory*, 44 (1), 81-98.
- Marques, R. & Roldão, M.C. (1999), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Martin, G. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. In *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 43-56.
- Martínez, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar a transición a la vida adulta*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martínez-Ódría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59, 627-640.
- Martins, M. A. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Lisboa: SNRIPD
- Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendes, N. (2004). *Transição para a vida adulta. Percursos de vida*. Felgueiras: ISCE.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco, Califórnia: Jossey-Bass.
-

- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1998). *Transição da escola para a vida adulta – Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: ME.
- Morato, P. (1998). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva. In L. Correia (org.). *Educação especial. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 73-85.
- Morgado, V. (2001). Transition from school to work and adult life. In C.Meijer e A.Watkins (Eds.). *Special needs education: European perspectives*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 42-48.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Muntaner, J. J. (2003). Transición a la vida adulta e activa de las personas con discapacidad. *Bordón*, 55 (1), 115-132.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del deficit. In *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Nóvoa, A. (2009a). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2009b). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1997). *The OECD Report on Regulatory Reform Synthesis*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organização Internacional do Trabalho (2004). *A gestão da deficiência no local de trabalho*. Lisboa: IEFP.
- Organização Mundial de Saúde (1989). Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps). SNR Otero, P. e Arroyo, Antonio (2001). *Transición a la vida adulta. Programa formativo para alumnos de educación especial*. Barcelona: Editorial Escuela Española.
- Organização Mundial de Saúde (2003). *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.

- Ortiz González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos In L. Correia (org.). *Educação Especial. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 57-71.
- Otero, P. & Arroyo, Antonio (2001). *Transición a la vida adulta. Programa formativo para alumnos de educación especial*. Barcelona: Editorial Escuela Española.
- Pacheco, J. (1995). O pensamento e a accção do professor: Teoria e Praxis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pais, J. M. (1992) A vida como aventura. Uma nova ética de lazer. In *Actas do Congresso Mundial do Lazer*, Lisboa: ICS, 99-110.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Ambar.
- Pallissera M. (1996) *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB.
- Pallissera M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25.1), 34-45.
- Palliser, M. & Ruis, M. (2007). Y después del trabajo, qué? Mas allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. In *Revista de Educacion*, 342, 329-348.
- Paredes, D. (2003). Aproximación a las implicaciones del valor estético ambiental con la felicidad de las personas con retraso mental. In *Siglo Cero*. Vol. 34 (2), 5-13.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, M. (2008). Inserción laboral de jóvenes con discapacidad. Análise de las prácticas laborales. In *Pedagogia Social*, 15, 99-110.
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. (2000). The next step for Special Education. 5es. Jornades Tècniques d' Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos Leitão, F. (s/d). As Equipas de Ensino Especial como Modelo de Integração Comunitária de Crianças e Jovens Deficientes. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, 4, 17-21.
- Ramos Leitão, F. (2010). *Valores Educativos. Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.



- 
- Rifkin, J. (1997). *La fin du travail*. Paris: La Découverte.
- Roberts, K. (1995). *Youth and employment in modern Britain*. Londres: Oxford University Press.
- Rodrigues, D. (2002). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 13-34.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 89-101.
- Rodrigues, D. (2005). A Escola Pública e a Qualidade. In *Educar Hoje*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 239-274.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). A Diferenciação Curricular e a Inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 151-165.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes Psicopedagogia.
- Santos, B.S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, S. (2007). Estudo Psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa – ECAP. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor no Ramo de Motricidade Humana, especialidade de Educação Especial Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. (não publicada).
- Santos & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Sanz, E. (2005). La transición a la vida adulta: alternativas actuales para las personas con necesidades educativas especiales. In. C. Fernández (org.), *Pedagogia diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 267-286.
- Schalock, R. L. (1996a). Reconsidering the Conceptualization and Measurement of quality of Life. In R. L. Schalock (Ed.) *Quality of Life. Application to persons with disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 123-139.
-

- 
- Schalock, R. L. (Ed.). (1996b). *Quality of Life. Vol. I. Its conceptualization, measurement and use*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (2003). El paradigma emergente de la discapacidad y sus retos en este campo. In M. A. Verdugo & Jordán Urríes (coords.), *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 193-217.
- Schalock, R. L. & Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: Conceptual and measurement issues. In E. Emerson, C. Hatton, T. Thompson e T. Parmenter (Eds.), *Handbok of applied research in intellectual disabilities*. West Sussex, England: John Wiley and Sons, Ltd. 261-279.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. In M. A. Verdugo (dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú Ediciones, 29-41.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. In *Siglo Cero*. Vol. 38 (4), 21-36.
- Sennett, R. (2003). *El respecto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Serra, H. (2002). *Educação especial, integração das crianças e adaptações das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento em Estudos da Crianças. Ramo do Conhecimento em Educação Especial, não publicada. Universidade do Minho.
- Serrano, J. (2007). Sala de aula: porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In D. Rodrigues e M. Bibiana Magalhães (orgs.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 53-75.
- Silva, A. M. C. (2003). Ser adulto: estado ou processo? *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora, 36-45.
- Silva, M. C. (2007). *Trabalho e sindicalismo e tempo de globalização. Reflexões e Propostas*. Mafra: Círculo de Leitores.
- Silva, M.O. E. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
-

- 
- Silva, P. (2003). *Escola–Família. Uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Soriano, V. (Ed.) (2002). *Transição da escola para o emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Soriano, V. (Ed.) (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Station, T. (2001). Reason and value: The thought of Plato and Aristotle and the construction of intellectual disability. In *Mental Retardation*, 452-460.
- Tamarit, J. (2001). Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental. In M. Verdugo & F. Vega (coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú Ediciones, 277-292.
- Tamarit, J. (2003). Buenas prácticas técnicas y organizativas: modelo y proceso de calidad FEAPS. In M. Verdugo & F. Vega (coords.), *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 607-619.
- Tamarit, J. (2006). Autismo: modelos educativos para uma vida de qualidade. In M. Verdugo & F. Vega (coords.), *Rompiendo inércias. Claves para avanzar*. Salamanca: Amarú Ediciones, 531-543.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres Gonzáles, M. C., & Peralta, F. (2005). La autodeterminación en el contexto del retraso mental: de quimera a realidad? In *Revista Española de Pedagogía*, 231, 275-288.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turnbull, A. P. (2003). La calidad de vida da la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. In *Siglo Cero*. Vol. 24 (3), n.º 207, 59-73.
- Turnbull, H. R., Beegle, G. & Stowe, M.J. (2003). Los conceptos fundamentales de la política de la discapacidad que afectan a las familias con hijos discapacitados. In M. Verdugo & F. Vega (coords.), *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas*
-

- Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 40-82.
- UNESCO (1981). *Rehabilitation International Charter for the 80s*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2003a). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003b). *Overcoming exclusion through. Inclusive. Approaches in Education*. Paris: UNESCO.
- Vala, J. (2004). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In Vala, J. & Monteiro, M., B. (coord.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 463-489.
- Valério, A., Matos, Luísa & Marques, M. (2007). *Transição da Escola para a Vida Adulta: Uma Experiência de Aprendizagem Integrada Educação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Valles, M. J.; Vilà, M.; Pallissera, M.; Cardona, M.; Jiménez J, P. & Ruis, M. (2002). Estrategias para el acceso y entrenamiento en el puesto de trabajo de personas con discapacidades; aportaciones a partir de una investigación en el contexto de Catalunya. In M. Verdugo & Jordán de Urríes (coords.), *Hacia la plena integración mediante el empleo. VI Simposio Internacional con Apoyo*. Salamanca. Amarú Ediciones, 201-215.
- Van Loon, J. (2006). Autodeterminación para todos. La autodeterminación en Arduin. In M. Verdugo & Jordán de Urríes (coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 393-403.
- Vega Fuente, A. (2003). *Educación social ante la discapacidad*. Barcelona: Ediciones Aljibe.
- Veiga, C., Sousa, J., Nunes, N & Fabela, S. (2004). In J. Sousa (coord.). *Contributos para um Modelo de Análise dos Impactos das Intervenções do Fundo Social Europeu no Domínio das Pessoas com Deficiência em Portugal*. (estudo n.º 1). Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Venâncio, I., M. & Otero., A., G. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Colecção Guias Práticos. Lisboa: Edições Asa.

- 
- Verdugo, M. A. (2005). Evaluación y tratamiento en el retraso mental. In M. A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, 556-618.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349,23-43.
- Verdugo, M. A & Jenaro, C. (1997). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza. Psicología.
- Verdugo, M. A. & Jenaro, C. R. (2005). La formación profesional y la transición a la vida adulta (pp. 717-765). In M. A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M., Jordán; F. & Bellver. F. (1998). Situación actual del Empleo con Apoyo en España. In *Siglo Cero n.º 175*, vol 29, (1), 23-31.
- Verdugo, M. A., Ramis, C. V. & Sánchez, L. G. (2006). La escala de intensidad de apoyos: un instrumento para evaluar y planificar las necesidades de apoyo de adultos con discapacidad intelectual. In M. A. Verdugo (dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú Ediciones, 449-435.
- Vieira, F. & Pereira, M (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: equidade e acesso. In Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M.; *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 50-67.
- Wang, M. C. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Warnock (1978). *Report of the comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her majesty's Stationery Office. London.
- Wehman, P. (1997). Curriculum desing. In P. Wehman & J.Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*, 1, 1-17.
- Wehman, P. & Kregel, J. (2004). *Funcional curriculum for elementary and secondary age students with special needs* (2ª ed.). Austin. Texas: Pro-Ed.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people disabilities* (3<sup>rd</sup>). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: How does it relate to the educational needs of our children and Routh?. In, D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-Determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 17-36.
-

- Wehmeyer, M. L. (2001). Autodeterminación. Una visión de conjunto. In M. Verdugo & F. Vega (coords.), *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 113-133.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y discapacidades severas. In M. A. Verdugo & F. B. Jordán (coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 89-99.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. In *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wehmeyer, M. L. & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with mental retardation as outcome of moving to community-based work or living environments. In *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 1-13.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L. & Kelchener, K. (2004) *Whose future is it anyway? A student-direct transition planning process* (2nd ed.). Lawrence, Kansas, EUA: Beach Center on Disability.
- White, J. & Winter, J.S. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. In *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21, 149-156.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

## **b) Legislativas**

- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 10856/05, de 13 de Maio – Regulamenta o funcionamento dos apoios educativos face à filosofia da Escola Inclusiva e cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.
- Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro – Aprova as orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio – Define o regime de Autonomia, Administração e Gestão da Educação Pré-escolar, bem como dos ensino básicos e secundários.

- 
- Decreto-Lei 405/91 – Introduz elementos importantes no que refere à formação profissional.
- Decreto-Lei n.º 123/97 – Declara o imperativo da progressiva eliminação das barreiras, designadamente urbanísticas e arquitectónicas, que permita às pessoas com mobilidade reduzida o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade.
- Decreto-Lei n.º 174/77/ n.º 66/79 de 4 de Outubro – Princípios e objectivos da Educação Especial.
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto – Define o Regime Educativo Especial para crianças e jovens com NEE, substituí o Decreto-Lei n.º 174/77.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro – Publicado em Diário da República, Série I – N.º 4 - diz respeito à concepção do atendimento educacional dos alunos NEE (de carácter permanente).
- Decreto-Lei n.º 346/77 – é criado o SNR.
- Decreto-Lei n.º 35/90 – Define a garantia do direito à educação das crianças com Necessidades Especiais determinando que todas as crianças, incluindo as portadoras de qualquer grau ou tipo de deficiência, fossem abrangidas pela escolaridade obrigatória.
- Decreto-Lei n.º 40/83 - Estabelece o regime de emprego protegido.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- Decreto-Lei n.º 105/97 de 1 de Junho define o enquadramento normativo dos apoios educativos.
- Decreto-Lei n.º 38/79 (31 de Dezembro) – Proclama a responsabilidade do Ministério da Educação na preparação pré-profissional e de aprendizagem e a responsabilidade do Ministério dos assuntos sociais pelos cuidados médicos e paramédicos, serviço de apoio à família, etc.
- Decreto-Lei n.º 247/89 (5 de Agosto). Apoio técnico e financeiro para as políticas de emprego para as pessoas com deficiência.
- Decreto-Lei n.º 299/86 (19 de Setembro). Adaptação de postos de trabalho e integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.
- Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Nos artigos 17º e 18º estabelece os objectivos e forma de organização da Educação Especial.
- Lei n.º 9 de 1989 – Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, revogada recentemente pela LEI n.º 38/2004 – promove e garante
-

o exercício de direito nos domínios da prevenção, tratamento, reabilitação e igualdade de oportunidades nos serviços de saúde, educação, emprego, orientação profissional, etc.

Portaria 1191/2003 (10 de Outubro). O presente diploma regulamenta a concessão de apoios a projectos que dêem lugar à criação de novas entidades que originem a criação líquida de postos de trabalho e contribuam para a dinamização das economias locais no âmbito de serviços de apoio à família mediante a realização de investimento de pequena dimensão.

Portaria 255/2002 (12 de Março). Regulamenta as modalidades específicas de intervenção do Programa de Estímulo à Oferta de Emprego na nova componente de criação de emprego – PEOE.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro (Define o I plano de acção para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidade para os anos de 2006 a 2009).

### **c) Electrónicas**

National Center on Secondary Education and Transition. (2004). [\*A national leadership summit on improving results for youth: State priorities and needs for assistance.\*](#) Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration. Recolhido em 22 de Agosto de 2005, em [www.ncset.org/summit03/findings.htm](http://www.ncset.org/summit03/findings.htm).

Pallisera, M. (2006). El trabajo con apoyo y la inserción laboral de las personas con discapacidad. Algunas aportaciones a partir de una investigación. Disponível online: [www.eduso.net/res/?b=8&c=67&n=188](http://www.eduso.net/res/?b=8&c=67&n=188); consultado em 19 de Janeiro de 2008.

### **d) Outras referências**

Carta da Nações Unidas (1945) publicado no Diário da República I Série A, n.º 117/91, mediante o aviso n.º 66/91, de 22 de Maio de 1991).

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (1999).

Conselho da Europa (1996). Carta Social Europeia.

CRP (1974). Constituição da República Portuguesa onde estão consagrados os direitos e liberdades fundamentais do Povo Português.

DGEBS (Direcção Geral dos ensinos básico e secundário) (1992). A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação.



- DGIDC (2005). Guia orientador de apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2006). Documento estratégico – Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei Public Law 94-142 publicada em 1975.
- Nações Unidas (1971). Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental.
- Nações Unidas (1975). Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes.
- Nações Unidas (1983). Programa mundial de acção relativo às pessoas com deficiência – resolução 37/52, Nações Unidas – 1983 – 1992.
- Nações Unidas (1994). Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência - Resolução 48/96.