

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Inclusão social dos jovens com deficiência mental:  
o papel da formação profissional**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de  
Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências  
da Educação - Especialização em Educação Especial

Candidata: **Sara Cristina Martins Ribeiro**  
Sob Orientação do **Professor Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso**

**Porto, Setembro de 2009**

# DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

*aos meus filhos*, pelas brincadeiras adiadas  
e pelas histórias que, demasiadas vezes,  
ficaram por contar...

*ao meu marido*, pelo carinho e apoio  
incondicional nesta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço,

*Ao Professor Doutor Carlos Afonso, pelo privilégio de poder partilhar do seu inesgotável Humanismo, Sensibilidade e Sabedoria;*

*Aos jovens, famílias, representantes das empresas, colegas de trabalho, que directamente participaram no estudo, pela sua imensa generosidade;*

*Aos Técnicos da Instituição, pela franca e enriquecedora partilha de experiências vividas;*

*À Direcção da Instituição, pela abertura com que acolheu o projecto;*

*Aos que, continuamente, me incentivam a abraçar novos desafios.*

## SIGLAS UTILIZADAS

AAMD	Associação Americana para a Deficiência Mental
AAMR	American Association on Mental Retardation
APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
CE	Comunidade Europeia
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Incapacidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGBES	Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DGEB	Direcção Geral do Ensino Básico
DL	Decreto-lei
DM	Deficiência Mental
DR	Diário da República
DRE	Direcção Regional de Educação
DREN	Direcção Regional de Educação do Norte
DREL	Direcção Regional de Educação de Lisboa
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EB23	Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos
ECAE	Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos
EE	Educação Especial
EEE	Equipas de Educação Especial
EPSA	European Platform of Self-advocacy
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IIE	Instituto de Inovação Educacional
INE	Instituto Nacional de Estatística
IP	Intervenção Precoce
IPSS	Instituição Privada de Solidariedade Social
Jl	Jardim-de-infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LGP	Língua Gestual Portuguesa
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNAI	Plano Nacional de Acção para a Inclusão
QI	Quociente de Inteligência
REAPN	Rede Europeia Anti-pobreza /Nacional
SNRIPD	Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência
UE	União Europeia

## RESUMO

Este estudo tem como objectivo principal analisar as representações sociais sobre o modelo actual de formação profissional em instituição para jovens tradicionalmente designados «com deficiência mental» e o seu papel no processo de transição para a vida adulta e na inclusão social.

Partindo do testemunho dos próprios actores neste processo – jovens «com deficiência mental ligeira a moderada», familiares, colegas de trabalho, empresários e técnicos de formação profissional –, e da análise de conteúdo de onze entrevistas, conclui-se que a formação profissional se afigura, de facto, como um motor de inclusão social.

Constata-se que a formação profissional é decisiva, não só no desenvolvimento de competências pessoais e técnicas, como também na promoção do acesso ao emprego, favorecendo todo o processo de emancipação dos jovens com DM, quer ao nível das tomadas de decisão, quer ao nível da organização independente da sua vida e da participação nas diferentes esferas sociais, à semelhança dos restantes jovens da sua idade. No discurso dos entrevistados emerge o desejo de erradicação do termo deficiência mental, com o qual não se identificam os jovens do estudo, equacionando-se a deficiência mental como «constructo social» do Outro.

Os resultados da pesquisa aclaram também fragilidades do modelo de formação em instituição, quer quanto ao local da sua realização, quer na oferta formativa e estrutura do próprio modelo, que não garante qualificação certificada, apontando-se críticas à própria Escola que continua a delegar em sistemas paralelos supostamente “inclusivos” a função educativa / formativa que lhe compete. Por isso, esta pesquisa desencadeia futuras investigações que permitam a requalificação da escola regular e a oferta de modelo de formação profissional no seu interior a todos sem excepção, numa óptica de escola intermulticultural.

**Palavras-Chave:** Deficiência mental; transição para a vida adulta; formação profissional; inclusão; construção social

## **ABSTRACT**

The main objective of this Study is to analyse the social representation on the actual model of the professional education in Schools for youngsters traditionally designated as “mental handicapped”, as well as the School’s roll on the process of transition to adulthood and social acceptance of this group.

Our bases were the actual testimony of the youngsters themselves – young people with “mild mental handicap” – their families and work colleagues, their bosses and professional teaching specialists. From the analysis of the eleven interviews that we have conducted, we have concluded that the professional learning is indeed a main factor for the social inclusion of this group of people.

We have concluded that the professional courses are not only decisive for the development of personal skills of this group but they also facilitate their access to employment, enhancing the process of emancipation of these youngsters, helping them in their decision taking processes and their life style organization with the consequent inclusion on the social spheres, in a process quite similar to the other young people of their age group.

When we were conducting our interviews it was obvious that there is a common wish to refuse the classification of “mental handicap”, denying it as a social paradigm of the “Others”.

Our research also points out the fragilities of the present model, considering not only the location of the schools but also the very few different courses available and their own structure and model format, not allowing a certification of the courses, since the School continues to delegate to the so called “parallel inclusive systems” the educational function that belongs to her.

This research stimulates futures investigations that will allow the requalification of the regular School with the offer of a professional learning to all students, considering a multicultural learning environment.

**Keywords:** *“Mental handicap”; transition to adulthood; professional courses; inclusion; social construction.*

# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
Capítulo 1 – DEFICIÊNCIA MENTAL .....	18
1.1 Definição e conceptualização.....	18
1.2 Sistemas de classificação.....	22
1.3 Implicações educativas da classificação: sistemas de apoio.....	30
1.4 Etiologia da deficiência mental .....	32
Capítulo 2 – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA .....	35
2.1 Representação social da pessoa com deficiência .....	35
2.2 Marcos evolutivos da educação da pessoa com deficiência.....	50
2.3 Um olhar sociológico actual sobre a diferença .....	61
2.4 Sociedade e inclusão ou inclusões? .....	65
2.4.1 Princípios para a inclusão da pessoa com deficiência.....	65
2.4.2 Directivas para a inclusão da pessoa com deficiência .....	72
Capítulo 3 – DA ESCOLA À INCLUSÃO SOCIAL.....	78
3.1 Transição do jovem para a vida adulta .....	78
3.2 O papel da escola na transição para a vida adulta.....	82
3.3 Formação profissional: uma ponte para a inclusão social .....	93
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	101
Capítulo 1 – DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO .....	102
1.1 Problema .....	102
1.2 Pergunta de partida e objectivos do estudo .....	103
1.3 Definição de hipóteses e variáveis .....	106
Capítulo 2 – CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA .....	108

2.1 Opções gerais .....	108
2.2 Caracterização da instituição .....	109
2.3 Caracterização da amostra estudada.....	113
2.3.1 Jovens.....	113
2.3.2 Familiares .....	119
2.3.3 Colegas de trabalho.....	120
2.3.4 Empregadores .....	120
2.3.5 Técnicos de Formação Profissional .....	122
Capítulo 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	123
3.1 Opções metodológicas gerais .....	123
3.2 Técnicas de recolha de dados .....	125
3.3 Procedimentos de recolha de dados.....	130
3.4 Métodos e técnicas de tratamento de dados .....	136
Capítulo 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	142
4.1 Definição de categorias analíticas.....	142
4.2 Análise categorial dos discursos.....	145
4.2.1 Construção da deficiência .....	145
4.2.2 Percurso educativo.....	157
4.2.3 Formação profissional .....	161
4.2.4 Inserção laboral pós-formação .....	172
4.2.5 Participação social.....	176
4.2.6 Mudanças propostas.....	184
4.3 Síntese e discussão dos resultados .....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
BIBLIOGRAFIA.....	207



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Factores, dimensões e indicadores de qualidade de vida.....	99
Quadro 2 – Nº de utentes por grau de deficiência e sexo na instituição .....	111
Quadro 3 – Critérios de selecção da amostra .....	114
Quadro 4 – Caracterização da amostra: jovens .....	117
Quadro 5 – Caracterização da amostra: familiares.....	119
Quadro 6 – Caracterização da amostra: colegas de trabalho .....	120
Quadro 7 – Caracterização da amostra: empregadores .....	121
Quadro 8 – Caracterização da amostra: técnicos da instituição de FP.....	122
Quadro 9 – Dimensões dos guiões de entrevista.....	132
Quadro 10 – Quadro-síntese analítico: entrevistas dos jovens .....	140
Quadro 11 – Resumo das categorias.....	143
Quadro 12 – Categorias analíticas: construção da deficiência .....	146
Quadro 13 – Categorias analíticas: percurso educativo.....	157
Quadro 14 – Categorias analíticas: formação profissional .....	161
Quadro 15 – Categorias analíticas: inserção laboral pós- formação.....	172
Quadro 16 – Categorias analíticas: participação social.....	176
Quadro 17 – Categorias analíticas: mudanças propostas .....	185

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Relação entre os entrevistados .....	116
--	-----

# INTRODUÇÃO

A presença na escola contemporânea de jovens designados com «deficiência mental» representa um desafio para todos, pais, professores e responsáveis pela educação em geral, quer na elevação do nível de qualificação académica exigido pela sociedade, quer no que se deseja como passagem tranquila ao complexo processo de transição para a vida adulta.

Não perdendo de vista que esta dissertação de Mestrado, realizada na E.S.E. Paula Frassinetti, se enquadra na área científica das Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, procurou-se com a presente investigação dar um contributo para os estudos nesta área, em particular, no que se refere à formação profissional da pessoa com deficiência mental, abrindo novos caminhos para uma melhor inclusão social.

Assim, esta investigação resultou de uma necessidade profissional, desde há muito sentida, em aprofundar as questões relacionadas com a Transição para a Vida Adulta das pessoas com deficiência mental ligeira/moderada, vinculada à questão da Formação Profissional em Portugal, que se agudizou nestes últimos anos.

De facto, o envolvimento cada vez mais estreito nas actividades profissionais da Educação Especial, fruto quer da Coordenação de Núcleo de Apoio Educativo no Agrupamento de Escolas onde leccionámos desde 1998, quer da docência especializada a jovens com Deficiência Mental no terceiro ciclo, alertou-nos para a problemática específica inerente à transição para vida pós-escolar desta população. Com uma entrega intensa às actividades profissionais da educação especial, procurámos romper com práticas assistencialistas, filantrópicas e paternalistas, através de implementação de projectos e acções articuladas com serviços e empresas da comunidade envolvente.

A partir desta prática constatámos que um dos aspectos contraditórios da educação especial no nosso país reside no facto da rede privada continuar a constituir-se em paralelo como um agente responsável pelo ensino profissionalizante das pessoas com deficiências, enquanto os serviços públicos, e em particular a Escola Pública, não conseguiram ainda desenvolver políticas gerais de atendimento a esses indivíduos, recaindo pois, como dizíamos, sobre as instituições privadas a responsabilidade de oferecer o atendimento social, económico e profissional. Para além disso, apercebemo-nos nos discursos dos nossos alunos e ex-alunos, agora adultos, que a resposta oferecida pela escola, – de formação em instituição –, havia deixado marcas na sua construção pessoal.

Numa época pautada pela nítida preocupação com as questões terminológicas, esclarecemos desde já, que optámos por manter a designação de «pessoa com deficiência mental», apesar de reconhecermos o seu teor perjurativo, em vez de outras expressões alternativas com que a literatura da especialidade não tem cessado de nos contemplar, porque, apesar de tudo, esta expressão tradicional continua a ser a mais comum nos discursos quer dos profissionais da educação, quer nos de outros campos.

Concluído este parêntese, foi, como dizíamos, procurando respostas para estas inquietações, que definimos como objecto geral do estudo, ***a análise das representações sociais sobre o modelo de formação profissional em instituição para jovens com deficiência mental e o seu papel para a inclusão social.***

Como tem sido amplamente discutido, a proliferação rápida, a renovação constante das tecnologias de informação e comunicação à escala mundial, trouxeram implicações nas condições de trabalho e agudizaram crises de desemprego. Longe vão os tempos em que a expansão económica era sinónimo de criação de emprego. Os jovens enfrentam, hoje, um cenário bem diverso do dos seus pais, quando se confrontam com a transição para a vida adulta. Os requisitos exigidos pelos empregadores, os tipos de carreira, as características e estabilidade no emprego alteraram-se drasticamente. A

Educação/Formação não garante por si só, como outrora, a colocação imediata em mercado de trabalho. À escola, como local privilegiado de formação – enquanto promotor de conhecimentos e de desenvolvimento de competências – têm sido recorrentemente imputadas culpas, por não ser capaz de se adaptar com a rapidez necessária às novas exigências do mundo actual.

Pareceu-nos, por conseguinte, incisiva a relevância deste estudo no contexto educativo actual, face à recente publicação do decreto-lei nº 3/2008, que atribuiu cariz obrigatório à implementação de Programas Individuais de Transição (PIT) para jovens com necessidades educativas especiais, medida até aqui inexistente ou entendida como iniciativas pontuais de alguns professores ou escolas, perspectivando-se, por conseguinte, mudanças bem próximas nas práticas educativas.

Sentimos, por isso, necessidade de perceber se o modelo de formação profissional actual em Instituição de Educação Especial permite a inserção dos jovens com deficiência mental no trabalho, promove a autonomia e exercício pleno de direitos numa sociedade que se afirma atenta à diversidade e promotora de “igualdade de oportunidades”.

Estamos convictos que a profissionalização é um direito do Homem, logo, constitui um direito da pessoa com deficiência, devendo, então, efectivamente, ser chamado à competência da Educação Pública.

Ao percorrermos a história da educação especial portuguesa e a vasta literatura sobre o assunto confirmámos a ausência marcante, por parte da Escola Pública, de uma política educativa de formação profissional para jovens com deficiência mental, sendo substituída pela rede privada, nessa função, durante décadas.

Assim, articulando inúmeras ideias e situações, surgiu-nos o interesse específico em investigar como se tem orientado a formação profissional pós-escolar dos jovens com deficiência mental em Portugal e de que forma o modelo vigente permite ou não a sua inclusão social. De alguma forma, este processo permitiu-nos também reflectir sobre a coerência que existe entre os

discursos político – educativos produzidos e as práticas reais na Educação/Formação Profissional da pessoa com deficiência mental.

Da encruzilhada destas preocupações e papéis nasceu este projecto de investigação, que cremos trará alguns frutos saborosos à estimulação da nossa prática docente, e, em particular à daqueles que como nós têm pela frente a tarefa complexa, mas gratificante, de preparar a transição de jovens com DM para a vida adulta.

Este trabalho, de forma necessariamente condicionada pelos recursos que foi possível congregar, constitui-se como elemento de reflexão de duas áreas supracitadas, isto é, procura contribuir para uma abordagem da deficiência mental enquanto constructo social e para a análise da influência da formação profissional como resposta educativa à transição para a vida adulta destes jovens, promovendo a sua inclusão social.

Iniciaremos, assim, a dissertação procurando no enquadramento teórico – parte I do trabalho – analisar a temática da deficiência mental (DM), desde a herança clínica até ao olhar sociológico actual da deficiência enquanto «constructo social», que exige uma visão diferenciada da preparação do processo de transição para a vida adulta dos jovens designados com «necessidades especiais».

No capítulo I definimos o conceito de DM aludindo à complexidade da sua conceptualização, revisitámos, depois, sumariamente os principais sistemas de classificação e implicações educativas do fenómeno, assentes historicamente numa resposta de Educação Especial.

Tendo como base os conceitos expostos e a convicção de que a DM não pode nem deve ser entendida sem a enquadrarmos na representação social sobre ela construída, procurámos no capítulo II aproximar o conceito de deficiência à noção de construção social, fragmentando-o nas suas múltiplas dimensões: intelectual e cognitiva, comportamental e sociocultural. Neste processo, rejeitámos, tal como alguns autores, que enquanto fenómeno essencialmente social, tenha sido culturalmente restringido à primeira representação das suas

dimensões. Encarando a deficiência sobretudo como «construção social», traz-se para a discussão também a influência de factores contextuais, tais como a família, a educação, a organização escolar, como todo social em que se integram, equacionando-se o impacto das interacções recíprocas daí resultantes. Reflectimos, ainda, nesta parte, na emergência de uma perspectiva sociológica e ética da deficiência em substituição à visão tradicional da Educação Especial, abordando neste percurso os princípios e medidas fundamentais para a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência mental, à luz da diversidade do ser humano e não do estigma que se instalou na sociedade com reflexos na educação. Neste sentido, abordam-se as políticas e respostas educativas e sociais implementadas nas duas últimas décadas para a inclusão das pessoas com deficiência mental, avaliando-se o seu impacto no combate à exclusão social.

No terceiro capítulo, analisámos o complexo processo de transição para a vida adulta dos jovens, com enfoque nos caracterizados com DM, sob a óptica de uma escola que se quer afirmar inclusiva. Partindo do papel decisivo que a formação profissional ou formação para o trabalho desempenha nesse processo e na inclusão social dos jovens com DM, detemo-nos, ainda no modelo de formação profissional em instituição, que, como complemento aos planos individuais de transição se mantém como resposta paralela à existente no sistema educativo para esta necessidade, apontado como potencial ponte de inclusão social.

Neste trajecto, desfragmenta-se ainda a noção de inclusão, propondo-se em substituição o termo inclusões, visto que a inclusão não é unívoca, é antes um conceito complexo e multidimensional, relacionando-se com sentimentos de pertença a múltiplas esferas sociais em que o sujeito vive: laços sociais, afectivos; domínio económico, relações que se estabelecem com as instituições, com as características dos territórios que habitamos, pelas referências identitárias que construímos e que o Outro constrói sobre nós.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico realizado, onde procedemos à análise das representações sociais sobre o modelo de formação

profissional em instituição ainda vigente para jovens com deficiência mental e o seu papel na inclusão social.

Entrevistámos quatro jovens adultos, pretendendo tornar visível a percepção que estes têm da forma como a formação profissional influencia ou não a sua inclusão social, facilitando a transição para a vida adulta, ao nível da autonomia, colocação inclusiva no emprego e exercício de cidadania. Completa-se a apreensão do fenómeno com a visão dos familiares, técnicos de colocação em local de trabalho, colegas de trabalho e dos empregadores.

Efectuada a recolha, tratamento e análise dos dados, partimos para a discussão dos resultados obtidos, apontando as conclusões que se podem retirar do estudo.

Por último, tecemos algumas “considerações finais” que não pretendem ser mais do que pistas para futuras análises e reflexões a partir das conclusões a que chegámos.

Complementa-se o estudo aqui apresentado com um volume de Anexos, onde se incluem as transcrições das entrevistas realizadas e um levantamento analítico que serviu de base à apresentação e discussão dos resultados.

Pretendemos, em síntese, com esta investigação, de carácter predominantemente exploratório – dado que se irá basear em informações, por vezes críticas, ideias, opiniões – contribuir para uma nova visão do problema, procurando compreender e interpretar a questão central e orientadora da nossa pesquisa, isto é, perceber em que medida a formação profissional influencia a inclusão social da pessoa com deficiência mental.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



# Capítulo 1 – DEFICIÊNCIA MENTAL

## 1.1 Definição e conceptualização

Uma das considerações teóricas fundamentais no domínio da deficiência mental é a da sua conceptualização. Apesar de progressos indiscutíveis nas últimas décadas, quer nos conhecimentos teóricos, quer nas práticas reabilitativas, permanece controversa e difícil a definição da deficiência mental. As dificuldades resultam sobretudo da impossibilidade de se reduzir a uma definição unívoca todo um espectro das variáveis inter-individuais identificadas na população habitualmente designada como deficiente mental, em termos de etiologias, características comportamentais, necessidades educativas, entre outros aspectos.

Essa complexidade é sublinhada, entre outros autores, por Garcia (1994:14), afirmando que “o que geralmente se conhece com o nome de Deficiência Mental é um constructo complexo, no qual se integram sujeitos com níveis de inteligência muito diferentes, com etiologias extraordinariamente variadas e com sintomatologias tão distantes umas das outras.”

Associa-se correntemente nos discursos o conceito de deficiência mental (DM) a défice intelectual e ou comportamental. Esta concepção foi erigida ao longo dos tempos sob uma dimensão clínica, importando, por isso, a clarificação de alguns aspectos históricos e conceptuais, que estiveram na sua origem.

Atendendo a que não constitui objectivo fulcral desta pesquisa a análise pormenorizada da evolução do conceito de deficiência mental, mas centrando-se o estudo numa amostra da população assim designada, aludiremos a etapas fundamentais de viragem na sua classificação e apropriação, para que

melhor se compreenda a herança organicista e clínica que se vivencia nos discursos e representações sociais de DM ainda nos nossos dias.

Sedimentada pelo ajuizamento clínico a DM figura na literatura especializada desde há séculos como demência, comprometimento da racionalidade e do controle comportamental, acordada em práticas classificatórias e categoriais eminentemente médicas ou biológicas. Os primeiros estudos científicos sobre a deficiência mental datam do século XIX, podendo ser consideradas infundadas as designações anteriores, de acordo com os estudos de historiadores como Patton, Payne e Beirne-Smith, 1990, referidos por Carvalho e Maciel (2003).

Na revisão histórica que realiza, Pessotti situa a DM entre os diversos sistemas de classificação das doenças mentais, inscrevendo-a no século XIX, quando Pinel acrescentou o idiotismo, entendido como “carências ou insuficiência intelectual” (Pessotti, 1999:57), à categorização de alienação mental, na obra *Traité Médico-philosophique sur l’alienation mental* (1809).

Esquirol em *Des maladies mentales considérées sous ses rapports médical, hygiénique et médico-legal*, de 1838, ampliando a classificação de Pinel, refere que a *imbecilidade ou idiotia* tinha origem em causas maturacionais já que “os órgãos responsáveis pelas actividades intelectuais jamais se desenvolveram normalmente” (Pessotti, 1999:61).

Na mesma linha e com grandes repercussões nas demais classificações que surgiram na época, Beaugrand em *Aliénation* (1965) contrapõe loucura a idiotia, considerando-a um dos “estados de insuficiência radical de algumas aptidões intelectuais e morais” (Pessotti, 1999:97) enquanto causa orgânica, congénita, de origem encefálica, provocando atraso no desenvolvimento.

A concepção de deficiência mental encontrava-se pois, no final do século XIX, associada à perspectiva exclusivamente organicista, de natureza neurológica, entendida como atraso de desenvolvimento dos processos cognitivos, centrada no défice, bem distinta da doença mental, constituindo a base das classificações que emergem no século XX.

Procurando abstrair o que há de comum em objectos diferentes, as definições da deficiência mental são geralmente formais, podendo identificar-se quatro concepções dominantes no século XX: DM como défice intelectual; DM como défice intelectual e défice no comportamento adaptativo; DM como défice cognitivo; DM como défice socialmente estabelecido.

Apesar das dificuldades na definição, o modo como a DM é percebida, definida e caracterizada condiciona as práticas de investigação repercutindo-se ao nível social e educativo. A definição do conceito de DM e do seu diagnóstico compreende essencialmente quatro grupos de factores etiológicos - médicos, comportamentais, sociais e educacionais. De acordo com a formação científica de cada investigador/autor, é privilegiado o enfoque num ou noutra factor, resultando daí paradigmas distintos.

Assim, à luz do critério *psicológico ou psicométrico*, que surgiu com a obrigatoriedade do ensino escolar, o indivíduo com DM evidencia défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais, também designado por atraso no desenvolvimento intelectual, mensurado com recurso à aplicação de Escala Métrica de Inteligência de Simon e Binet e expresso em termos de Quociente de Inteligência (Q.I.).

Já no paradigma *social ou sociológico* a pessoa com deficiência mental figura como o sujeito que mostra dificuldades – em maior ou menor escala – em adaptar-se ao meio social em que está inserido e em viver de forma independente ou autónoma.

Segundo a corrente *médica ou biológica* a deficiência mental resulta de origem biológica, anatômica ou fisiológica, sendo encarada como “uma deficiência congénita ou precocemente adquirida da inteligência” (Landivar, 1984, citado por Pacheco e Valencia, 1993:210), que se manifesta durante o período de desenvolvimento, isto é, até aos dezoito anos.

Na óptica da corrente *comportamental ou condutista*, com tónica na Análise Experimental do Comportamento, a deficiência mental é encarada como consequência de um défice de conduta, fruto da interacção de quatro factores

capitais: factores biológicos actuais (drogas, fármacos, stress, cansaço); factores biológicos do passado (genéticos, pré, peri e pós-natais); história anterior de interacção com o meio (reforço); e, ainda, condições ambientais ou acontecimentos presentes.

Atendendo ao critério *pedagógico ou educacional* considera-se pessoa com deficiência mental o indivíduo que manifesta dificuldades em seguir o processo de aprendizagem considerado normal. Evidencia, por isso, necessidades educativas especiais, necessitando de apoios e de adaptações do currículo para acompanhar o processo regular de ensino – aprendizagem com sucesso.

Apesar da multiplicidade de definições, concepções e diagnósticos resultante da fundamentação teórica em que cada uma se edifica, parecem reunir maior consenso entre os estudiosos da área, duas definições, que se baseiam em critérios de três correntes acima referidas: psicológica, sociológica e médica. Referimo-nos às definições de DM da Organização Mundial de Saúde (O.M.S.) e à de Grossman, oficialmente adoptada pela Associação Americana para a Deficiência Mental (A.A.M.D.) em 1983. Assim a primeira define as pessoas com deficiência mental como “indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos.” (O.M.S., 1968, citada por Pacheco e Valencia em Bautista, 1997:210). Para a A.A.M.D. a deficiência mental “refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgido durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo” (Grossman, 1983, citado por Pacheco e Valencia, 1997:210).

## 1.2 Sistemas de classificação

Estas definições de deficiência mental emanadas pela A.A.M.D. influenciaram durante as últimas décadas os profissionais e as suas práticas, métodos de avaliação, serviços oferecidos e prestados. A de 1992 é o reflexo da evolução do conceito de DM, ao articular a DM com as diferentes áreas do comportamento adaptativo, descrito por Luckasson et al. (1992). Assim, e segundo esta definição, a DM caracteriza-se por:

*“ (...) um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas de comportamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às exigências da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho” (Luckasson et. al., 1992).*

Para se obter um diagnóstico de DM teriam que estar obrigatoriamente reunidas três condições: funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, com Quociente de Inteligência (QI) igual ou inferior a 70-75 pontos; ocorrência do início da deficiência durante o período de desenvolvimento, isto é, antes dos 18 anos de idade; a especificação deveria surgir em simultâneo com limitações associadas a duas ou mais áreas de comportamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às exigências da sociedade, significando que, no mínimo duas das dez áreas de habilidades adaptativas teriam que estar comprometidas (Almeida, 2004).

O seu diagnóstico implicava, pois, um conjunto de avaliações da pessoa, e não de um aspecto ou outro em particular, definindo-se áreas fortes e fracas, com vista à caracterização das que necessitariam de intervenção. Uma implicação relevante deste sistema relaciona-se com a terminologia empregue para classificar as pessoas com DM, tendo-se excluído a partir daí termos como atraso mental leve, moderado severo ou profundo. O diagnóstico deveria ser descrito nos moldes: “uma pessoa com deficiência mental que necessita de apoio limitado nas competências da comunicação e socialização “ ou “ uma

pessoa com deficiência mental que necessita de apoio intenso na área das competências sociais”. Estas descrições eram entendidas como mais funcionais e relevantes do que o anterior sistema de rótulos usado, orientando-se para a prestação de serviços e seus resultados (Almeida, 2004). Deste modo, o diagnóstico de DM deveria deixar de valorizar apenas o Q.I dos indivíduos para enfatizar a mediação do comportamento adaptativo do indivíduo funcionando na sua comunidade.

Outro aspecto inovador prende-se com a intensidade e qualidade dos apoios prestados, que deveria ocorrer em função do diagnóstico obtido. Para melhor compreensão do significado e particularidades das intensidades de apoio possíveis, Luckasson et. al. (1992) apontam distintos níveis de apoio, que poderiam ser prestados às pessoas com DM - intermitente, limitado, amplo ou permanente - distinguindo cada um pelos seguintes aspectos:

- O apoio intermitente: caracteriza-se pela sua natureza episódica, isto é, deverá ser prestado em períodos curtos, durante transições ao longo da vida da pessoa com DM, como, por exemplo, perante a perda do emprego.
- O apoio limitado: consiste num apoio prestado de forma consistente ao longo de um período limitado de tempo, exigindo uma equipa e custos reduzidos, como por exemplo, no treino para a inserção em mercado de trabalho o apoio na transição da vida escolar para a vida adulta.
- O apoio permanente: distingue-se pela permanência e alta intensidade, realizado em ambientes em que o indivíduo vive, considerado vital para a sustentabilidade da sua vida. Envolve todos os membros da equipa e é completamente intensivo.

Para além do sistema de 1992 da A.A.M.D. existem outras classificações da DM nomeadamente a do DSM-IV (Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais, da American Psychiatric Association), que estabelece categorias descritivas baseando-se em sintomas e comportamentos, agrupando-os sob a designação de síndromes ou transtornos.

Publicado em 1994 o DSM-IV adoptou do sistema 92 da A.A.M.D. a terminologia deficiência mental, bem como a sua definição (Luckasson et. al., 1992:5): “ (...) funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto-cuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos de idade”.

Para ajustar a categoria da DM ao formato de critérios, os autores do DSM-IV consideraram três critérios: as limitações do funcionamento intelectual como critério A; as limitações das habilidades adaptativas como critério B; a idade de início das manifestações ou sinais de deficiência, como critério C. Adota ainda o critério proposto pela A.A.M.R. em manuais anteriores e no sistema 92, nomeadamente a medida de Q.I. como critério quantitativo da DM, considerando como ponto delimitador o valor de Q.I. 70-75. Por outro lado, o DSM-IV mantém a classificação de deficiência mental proposta pelo manual da A.A.M.D. de 1959 definindo as categorias: deficiência mental ligeira, deficiência mental moderada, deficiência mental grave, deficiência mental profunda. Às duas primeiras classificações equivalem, respectivamente, as categorias pedagógicas educáveis e treinável, sendo os restantes considerados dependentes. Acrescenta ainda a categoria de deficiência mental de gravidade não inespecificada – quando as condições deficitárias da pessoa não permitem mensuração da inteligência através de testes convencionais, por exemplo, sujeitos incapacitados ou crianças muito pequenas que não cooperam na avaliação. (Fernandes, 2002: 41- 49).

Distancia-se contudo do sistema de 92 no uso da classificação para os níveis de deficiência, uma vez que a A.A.M.D. desaconselha o uso dessas categorias desde 92, substituindo-a por uma categorização dirigida à intensidade das necessidades de apoio.

Outro sistema categorial de descrições diagnósticas, que considera a DM é o CID – 10 (Classificação Internacional de Doenças) recomendada pela O.M.S.

em 1994. Esta classificação assenta na organização de síndromes, apresentando-se também como um modelo teórico de inspiração organicista. Evidencia algumas semelhanças com a DSM-IV devido ao intercâmbio que existe entre os seus elaboradores.

No que se refere à DM a CID-10 admite a mensuração do Q.I. como definidora da deficiência e com base nesse índice aplica o seu sistema de classificação. A exemplo do DSM-IV adopta a classificação proposta pela A.A.M.D. vigente de 1959 a 1983, com pequenas alterações: deficiência mental leve, deficiência mental moderada, deficiência mental grave, deficiência mental profunda, outra deficiência mental, deficiência mental não especificada. Conscientes, contudo, do cariz sumário da classificação, os autores da CID-10 admitem a necessidade de um sistema mais amplo e específico para a DM.

Passados dez anos, em 2002, fruto de dúvidas e críticas em relação ao conceito, é adoptada pela A.A.M.D. uma nova definição de DM:

*“ (...) uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas competências sociais, conceituais e práticas. A incapacidade origina-se antes dos 18 anos de idade” (Luckasson et. al., 2002)*

Depreende-se desta definição que a deficiência mental deixa de constituir um atributo da pessoa, passando a considerar-se um estado de funcionamento. Para além disso, esta nova definição ampliou o conceito de comportamento adaptativo, estendendo-o a três componentes: conceptual, social e prático.

Na *área conceptual* consideram-se os componentes: linguagem (receptiva e expressiva), leitura e escrita, conceito de dinheiro e auto-direcção. Na *área social*, verificam-se novas preocupações relacionadas com a aquisição de comportamentos para defesa e protecção (área interpessoal, seguir regras, responsabilidade, obedecer a leis, auto-estima, evitar a vitimização - ser enganado e/ou manipulado, ingenuidade), representando um claro avanço na DM.

Na *área prática*, consideram-se as actividades instrumentais da vida diária (alimentar-se, transferência/mobilidade, cuidados de higiene, vestir-se)



actividades instrumentais da vida prática (preparação de alimentos, actividades domésticas, transporte, tomar remédios, gestão do dinheiro, uso do telefone), actividades ocupacionais e manutenção de segurança nos ambientes.

O desempenho da pessoa ao nível do comportamento adaptativo passa pois a ser encarado como o elemento crucial para o sucesso funcional da pessoa com DM por referência ao parâmetro da idade cronológica, mantendo-se, até hoje, intrinsecamente relacionado ao grau de necessidade do apoio a ser prestado. Considera-se fundamental aquele parâmetro para que o atendimento especializado, bem como a planificação do ensino, atendam às reais necessidades e interesses da pessoa com necessidades específicas especiais (Thompson et al., 2004).

Para que se verifique um diagnóstico de DM torna-se, em síntese, necessário o cumprimento de três critérios em simultâneo: limitações intelectuais e no comportamento adaptativo, identificadas por instrumentos de medida culturalmente significantes e qualificadas como deficitárias.

Aponta-se alguns parâmetros que influenciam essa qualificação: os padrões de referência do meio circundante, em relação ao que se considera desempenho normal ou comportamento desviante; a intensidade e a natureza das exigências sociais; as características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada, o limite de 18 anos como período de desenvolvimento, tendem os indicadores de atraso que se manifestarem obrigatoriamente na infância ou adolescência.

A definição inovadora da A.A.M.D. 2002, inspirada num modelo teórico multidimensional, explica a DM relacionando-a a aspectos relativos à pessoa; ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio. Conceptualiza, pois, a DM de acordo com as distintas dimensões: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interações e papéis sociais.

Quanto à dimensão – *habilidades intelectuais* – concebe-se a inteligência como capacidade geral, incluindo “raciocínio, planificação, solução de

problemas, pensamento abstracto; compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem por meio de experiência” (Luckasson et al., 2002: 40).

As competências intelectuais são, por isso, objectivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. Contudo, a dimensão intelectual hegemónica do início do século XX passa a figurar em 2002 apenas como um dos indicadores de défice intelectual, considerado em relação às outras dimensões, pois, por si só, não é suficiente para definir o diagnóstico da deficiência. Para além disso, introduz-se ainda a avaliação intelectual por referência ao *desvio-padrão*, estabelecendo-se como ponto de definição duas unidades de desvio-padrão abaixo da média em testes padronizados para a população considerada.

Recomendam-se ainda alguns requisitos no processo avaliativo, nomeadamente: a qualidade dos instrumentos de medida, com preocupação na validade dos testes e na sua adequação; a qualificação do avaliador para a aplicar e interpretar os resultados dos testes utilizados; a selecção dos informadores, nomeadamente quanto à legitimidade para fornecer dados sobre a pessoa em processo de diagnóstico; a contextualização ambiental e sociocultural na interpretação dos resultados do processo avaliativo; a história clínica e social do sujeito; as condições físicas e mentais associadas, que possam interferir de algum modo nos resultados avaliativos das capacidades intelectuais.

A A.A.M.D., nas suas publicações mais recentes, continua a reconhecer a objectividade de critérios resultantes das medidas psicométricas e das escalas de avaliação, mas considera-as insuficientes para o diagnóstico da DM. Por isso, recomenda para avaliação da inteligência os seguintes instrumentos: a Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC III), a Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS III), o Stanford-Binet-IV, a Kaufman Assessment Battery for Children.

No que se refere à dimensão *Comportamento Adaptativo*, este é definido como “ (...) conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela

peessoa para corresponder às demandas da vida quotidiana” (Luckasson et al., 2002:14). Considera-se que limitações nessas capacidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente circundante e dificultar o convívio no dia-a-dia.

Relacionadas às *habilidades conceptuais* apontam-se aspectos académicos, cognitivos e de comunicação, constituindo exemplos: a linguagem receptiva e expressiva; a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia. Da *competência social*, referem-se aspectos tais como a responsabilidade, a auto-estima, as habilidades interpessoais, a credulidade e ingenuidade; o respeito pelas regras, normas e leis; e evitar vitimização. As *competências práticas*, relacionam-se com o exercício da autonomia, nomeadamente as actividades de vida diária, alimentar-se e preparar alimentos, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente, utilizar meios de transporte, tomar medicação, usar o dinheiro, usar telefone, cuidar da higiene e vestuário; actividades ocupacionais, laborais e relativas ao emprego e trabalho e a actividades que promovem a segurança pessoal.

O diagnóstico de DM de 2002 indica a avaliação objectiva do comportamento adaptativo, categorizado em três grupos, por oposição à especificação de competências adaptativas em dez grupos, avaliadas sem instrumentos objectivos de medida, propostas na definição de 1992.

Na dimensão *participação, interacções e papéis sociais* evidencia-se o papel da participação na vida comunitária. No diagnóstico da DM deverão, então, ser avaliadas as interacções sociais, os papéis vivenciados pela pessoa, e a participação na comunidade em que vive. A observação e o depoimento figuram como procedimentos de avaliação aqui indicados, tendo em vista a ponderação dos múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social.

Considerando que as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa, facilitando ou inibindo as suas acções, é indicado pela A.A.M.D. 2002 que sejam incluídos na avaliação diagnóstica da

DM elementos mais amplos, nomeadamente respeitantes a factores etiológicos de saúde física e mental, constituindo esta uma outra dimensão: *saúde*.

A A.A.M.D. sugere ainda que se observem aspectos da dimensão *contextual* (contextos), nomeadamente as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a qualidade de vida. Os níveis de contexto ponderados vão ao encontro da concepção de Bronfenbrenner (1998) incluindo: o *microssistema* – o ambiente social imediato que envolve a família da pessoa e os que lhe são próximos; o *mesossistema* – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; o *macrossistema* – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais.

Em síntese, na avaliação diagnóstica proposta pela A.A.M.D. de 2002 deverão ter-se em contas práticas e valores culturais; oportunidades educacionais, de trabalho e lazer e condições contextuais de desenvolvimento da pessoa. Consideram-se também as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material, estímulo ao desenvolvimento, condições de estabilidade no momento presente. A avaliação dos contextos prescinde da utilização de medidas padronizadas, prevalecendo critérios qualitativos de julgamento clínico.

Publicada em 2001, a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) é a mais recente proposta da O.M.S., assumindo-se como um instrumento de classificação complementar à CID – 10. Ao manifestar esta preocupação ultrapassa a visão médica e inclui a perspectiva societal e ambiental, adoptando à semelhança do sistema 2002 o conceito de funcionalidade. Esta classificação organiza-se em duas partes:

Parte I: (a) funções e estruturas do corpo – referindo-se às funções fisiológicas dos sistemas corporais, bem como suas partes estruturais ou anatómicas, tais como órgãos e membros; (b) actividades e participação. Quatro constructos estão relacionados à parte I: mudanças na função e na estrutura do corpo, capacidade e desempenho.

Parte II: (a) factores ambientais; (b) factores pessoais. Um constructo está associado à parte II: facilitadores ou barreiras presentes nos factores ambientais.

Nesta nova classificação entende-se que a DM pode trazer problemas significativos à pessoa nos seguintes aspectos: (a) na capacidade de agir, por impedimentos na funcionalidade; (b) na capacidade de produzir, devido a limitações na actividade de um modo geral; (c) nas suas oportunidades de funcionar no meio físico e social, devido a restrições de participação. Paralelamente aos factores pessoais, a CIF abarca domínios contextuais do convívio humano: o lar, a família, a educação, o trabalho e a vida social.

Analisados os sistemas de classificação da DM, pode pois concluir-se que o sistema 2002 da A.A.M.D. e a CIF partilham a perspectiva funcionalista ecológica e multidimensional. Percebe-se também que a definição de DM é convergente e consensual entre os diversos sistemas de classificação internacionais, uma vez que existe acção articulada entre os seus elaboradores com essa finalidade. A CIF tende a suprir o carácter restritivo ao nível conceptual e metodológico da classificação de DM proposta na CID-10, mas necessita ainda de divulgação e apropriação por parte de especialistas e pesquisadores. Outro aspecto inovador prende-se com os objectivos de classificação da CIF que complementam claramente quer a classificação de DM empregue pelo DSM-IV quer a da CID-10.

### **1.3 Implicações educativas da classificação: sistemas de apoio**

Desde a conceptualização de DM da A.A.M.D. de 1992 que, como vimos, se começaram a valorizar os sistemas de apoio, identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no meio teórico. Crê-se mesmo que quando necessários e devidamente aplicados os

apoios desempenham um papel crucial na resposta que a pessoa com DM dá às exigências do meio, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à sua aprendizagem ao longo da vida. Quanto à sua intensidade, os apoios foram classificados em 2002 da seguinte forma:

- **Permanentes** – distinguem-se pela permanência e alta intensidade, realizados em ambientes em que o indivíduo vive, sendo considerados vitais para a sustentabilidade da sua vida. Envolvem todos os membros da equipa e são completamente intensivos;
- **Intermitentes** – os que são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários com base em necessidades específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de transição do ciclo de vida da pessoa; como por exemplo perante a perda do emprego;
- **Limitados** – caracterizam-se pela sua duração limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treino ou acções voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização, como por exemplo no treino para a inserção em mercado de trabalho o apoio na transição da vida escolar para a vida adulta;
- **Extensivos** – destacam-se pela sua regularidade e periodicidade (por exemplo diariamente e semanalmente); recomendados para alguns ambientes, sem limitações de temporalidade;
- **Pervasivos** – são constantes, estáveis e de alta intensidade, disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida; são generalizados, podendo envolver uma equipa com maior número de pessoas;

O modelo de apoio proposto pela A.A.M.D. nos sistemas de 1992 e de 2002 constitui, segundo Turk (2003), um paradigma inovador, dando sentido ao diagnóstico cujo objectivo principal consiste em identificar limitações pessoais, com vista à elaboração de um perfil de apoio adequado na intensidade devida, perdurando enquanto durar a necessidade. O apoio aplica-se então às áreas

de desenvolvimento humano; ensino e educação; vida doméstica; vida comunitária; emprego; saúde e segurança; comportamento; vida social; protecção e defesa.

Thompson et al. (2004) validaram inclusivamente uma escala com a tipologia de áreas de apoio destacando 4 componentes: experiências e metas de vida; intensidade dos apoios necessários; plano de apoio; e monitorização do processo.

Segundo a A.A.M.D. a ênfase no sistema de apoio coaduna-se com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotsky considerando-se com base nesse conceito “a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas”. Evolui-se, pois, a perspectiva de uma posição quantitativa para a concepção sócio, histórico e cultural, dando-lhe amplitude para mudanças epistemológicas e empíricas, donde podem emergir novas práticas sociais.

## **1.4 Etiologia da deficiência mental**

Não se pode atribuir uma única causa à proveniência da DM, sendo apontada na sua origem uma multiplicidade de factores por diversos autores.

Pacheco e Valencia (1997: 213 - 216) dividem genericamente em dois grupos os factores que podem originar a DM: factores genéticos e factores extrínsecos. Os primeiros actuam antes da gestação, sendo a origem da deficiência determinada pelos genes ou herança genética – designados pelos autores como “ factores ou causas de tipo endógeno “ (Pacheco e Valencia, 1993: 213). Os segundos, factores extrínsecos, atendem à ordem temporal em que se manifestam no indivíduo, organizando-se em pré, péri e pós-natais.

Visto considerarmos pouco pertinente no âmbito deste trabalho a apresentação detalhada da etiologia com o enquadramento de cada um dos síndromes, remete-se para leitura desta informação no anexo XIII.

Esta perspectiva etiológica tradicional revela-se actualmente segundo Barbosa (2008:8) sem qualquer fundamento, pois “ na verdade os estudos apontam para uma origem multi-factorial da deficiência mental, que é analisada essencialmente segundo duas perspectivas: natureza dos factores e momento em que os factores se organizam”.

Quanto à natureza dos factores o mesmo autor apresenta uma divisão em três categorias: biomédicos (alterações genéticas, má nutrição, uso de drogas durante a gravidez...); sociais (qualidade da resposta e estimulação por parte dos adultos que rodeiam a criança) e educativos (disponibilidade e qualidade da intervenção educativa).

Esta perspectiva contemporânea relaciona-se, essencialmente, com o conceito de causalidade inter-geracional, ou seja, contempla a influência de factores presentes durante uma geração na seguinte, ultrapassando o questionamento da relação de factores de hereditariedade e o meio, uma vez que segundo o autor “ o que passa de geração para geração não cabe no significado habitual do termo hereditariedade” (Barbosa, 2008:8).

Em suma, da revisão anterior, podemos constatar que nos distintos sistemas de classificação da DM se evidencia um traço comum: a partilha de pensamento tipológico que constitui a base transversal de todas as classificações, como se existisse uma essência na conceptualização da DM. Conforme explicitaremos em pormenor no capítulo seguinte, esta premissa organiza grupos de indivíduos que partilham entre si características comuns, homogéneas, desconsidera de certo modo as diferenças individuais, originando formas colectivas e estigmatizantes de designação e intervenção com os indivíduos com DM.

Porém, se tivermos em atenção que na origem da DM poderão residir não só diferentes factores etiológicos, como o impacto das interacções individuais e



contextuais envolvidas no conceito, esta homogeneidade parece-nos poder afirmar-se apenas como mera suposição. Acrescida a possibilidade de outros transtornos associados, pode-se depreender que uma vasta série de características pode distinguir as pessoas designadas como portadoras de deficiência mental. Por isso, qualquer diagnóstico de DM deve ter em atenção também a singularidade de cada caso e não guiar-se apenas pelos padrões de similaridade que permitem a conceptualização de DM como uma de entre várias classificações dos sistemas categoriais.

Para contrariar esta tendência de homogeneização os profissionais poderão, como propõem Carvalho e Maciel (2003) recorrer aos diferentes sistemas internacionais de classificação, isolados ou combinados. Para além disso, deverão ainda ter em conta algumas sugestões: compatibilizar os pontos de convergência e divergência entre os sistemas de classificação no que diz respeito à definição e classificação de DM; utilizar instrumentos de mensuração de inteligência válidos e confiáveis de modo a fundamentar a avaliação de funcionamento intelectual; sujeitar os instrumentos ao julgamento clínico, o que exige ampla experiência; promover o diagnóstico precoce da DM; comunicar apropriadamente o diagnóstico à família de modo a favorecer o processo de aceitação da deficiência; atender à necessidade de diagnóstico aplicável a finalidades educacionais; promover e apropriar-se de avanços na concepção e no diagnóstico da DM; posicionar-se quanto ao uso de critérios clinicamente convencionados e de referências unidimensionais sobre a DM, sejam de natureza estritamente biológica ou psicométrica; lidar com a complexidade de manuseio dos sistemas internacionais de classificação e com as suas modificações.

## **Capítulo 2 – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA**

### **2.1 Representação social da pessoa com deficiência**

Numa primeira etapa de investigação em que procedemos à recolha e análise bibliográfica, deparámo-nos amiúde com a indignação de diversos autores pela forma homogénea como a DM tem sido tratada. Na verdade, apesar deste ser um conceito que encerra não só uma dimensão intelectual e cognitiva, como também uma dimensão comportamental e sociocultural, a sua abordagem restringiu-se ao longo do tempo, de modo notável, apenas à primeira das suas dimensões, descurando as diferenças inter-individuais (Baumeister, 1984; Switzky e Haywood, 1984; Lambert, Weisz e Thesiger, 1989). Assim, quando se revê a literatura disponível, verifica-se uma supremacia de pesquisas dedicadas à apreensão e caracterização de aspectos cognitivos, em detrimento de outros factores ou fontes de singularidade dos indivíduos portadores de DM, originando o que Baumeister (1984:16) denominou de “visão míope da deficiência mental”.

Mas, como vimos no capítulo anterior a deficiência mental encerra também uma dimensão social, embora muitas das vezes escondida ou pouco valorizada, e por isso, não deve ser entendida sem referência a variáveis socioculturais.

A investigação nesta área – no âmbito da perspectiva sociológica – documenta inclusivamente variações transculturais no sentido e definição da DM, corroborando a ideia de que a identificação de pessoas com DM é sustentada em critérios socioculturais particulares (Barnett, 1986). A radicalização desta perspectiva levou mesmo Mercer (1970,1973), numa óptica extremista, a propor uma “perspectiva de sistema social” na definição de DM, considerando-a não como uma característica, fenómeno ou condição individual, mas

reconhecendo-lhe antes um estatuto ou papel desempenhados pelo indivíduo num ou em alguns sistemas sociais específicos e não necessariamente em todos. Reúne, contudo, recentemente maior consenso uma óptica mais moderada, em que a identificação da deficiência mental surge da interacção entre os contextos ecológicos e as características individuais.

Antes de prosseguirmos as nossas reflexões sobre a população com deficiência mental, sobre a qual focalizamos a pesquisa, importa recordar que na sua essência a palavra deficiência não é, sob o ponto de vista semântico, um lexema neutro. A deficiência obriga antes de mais a uma reflexão ao nível epistemológico do próprio conceito em si mesmo, na medida em que é consequência de um constructo social, isto é, designa uma representação social, que como tantas outras, resulta do contexto cultural e social em que ocorre.

De facto, a trajectória histórica da construção da imagem da pessoa com DM impulsiona ainda hoje a visão que se tem dessa população. No mundo ocidental, por referência à norma o deficiente ou pessoa portadora de deficiência figura para os outros, entendendo-se aqui a sociedade, como sinónimo de diferença discriminatória, isto é, concorre claramente com o termo incapacidade. Persiste no imaginário colectivo a convicção da inferioridade das capacidades das “crianças deficientes”, vislumbradas como um grupo de pessoas infantis, sem condições de participação e legitimação das suas próprias escolhas. Decreta-se, logo à partida, as suas oportunidades e o seu futuro, uma vez que todo o percurso educativo é traçado em função dessa representação. Escondidos da sociedade pela própria família ou isolados em instituições, as pessoas com DM tiveram poucas oportunidades de participação na construção social.

Paralelamente, estudos recentes de percursos de vida de sujeitos com diagnóstico e/ou prognóstico de DM têm todavia testemunhado que esta condição «ser portador de DM» ou «ser pessoa com DM» é uma produção social, e que mesmo aqueles sujeitos identificados pela sociedade como “deficientes mentais” podem modificar a orientação e trajecto do

desenvolvimento previsto e ou projectado inicialmente (Padilha, 2001; Saad, 2003; Tunes e Piantino, 2003). Na análise de múltiplas histórias de vida de pessoas com deficiência mental realizada pelos autores referidos é inegável o comprometimento orgânico, no entanto, parece provar-se que mesmo na presença de condições morfológicas desfavoráveis, as pessoas acabam por se desenvolver em última análise a partir das interacções que estabelecem no grupo em que se inserem e a partir das condições materiais de vida a que acedem.

Também no nosso dia-a-dia profissional escutamos com frequência relatos de pais, familiares, professores e mesmo técnicos da área que sobrevalorizam na DM traços de infantilidade e ou imaturidade, acompanhando o discurso atitudes e acções que restringem as oportunidades de desenvolvimento destes indivíduos. Como consequência desta representação diminui-se a oferta de oportunidades para a aquisição da autonomia, quer pela atitude de super-proteccionismo (isolamento dos jovens em casa ou em instituições) quer pela limitação de apoios prestados, na qualidade e ou na intensidade, pelas baixas expectativas que se edificam.

Por outro lado, ao nível político insiste-se na propagação da imagem de DM como impossibilidade ou mesmo incapacidade, pois o próprio Estado se obriga à subsistência económica da pessoa com DM, desqualificando implicitamente qualquer ideia de incluir o indivíduo na sociedade através do trabalho ou da participação. Ao persistir-se numa política de subsídios em detrimento da inserção social e de medidas que possam assegurar ou ao menos contribuir para a eliminação de barreiras físicas e sociais, escava-se um fosso cada vez maior em torno da inclusão. Partilhamos, por isso, da inquietação de Oliveira e Araújo, 2006:84, quando afirmam que quando o Estado reserva, por exemplo, uma cláusula conferindo aos portadores de deficiência preferência de acesso a cargos públicos, não estará em simultâneo a fomentar a própria discriminação ao invés de combatê-la? Pensamos que poderá cair-se em ciladas da própria filosofia da inclusão.

Entendemos, por isso, necessário dar visibilidade a experiências e ou percursos de vida que rompem com prognósticos tradicionais e limitadores de deficiência mental – sustentados no entendimento da DM como incapacidade própria do sujeito –, discutindo-se cada vez mais a deficiência mental como condição que se desenvolve também a partir das interações com o meio.

Dito de outro modo, parece ser essencial mudar de atitude, desde o patamar do cidadão comum às mais elevadas instâncias políticas e sociais, discutindo a produção social da DM. Só mediante uma intervenção pró-activa que promova a mudança de representação deste conceito, se poderá derrubar o preconceito instituído. Só admitindo-a como produto das relações sociais travadas com sujeitos que apresentam características significativamente diversas da maioria da população, encarando-a sobretudo como resultado de oportunidades negadas pelo Outro, se poderá exercer de facto uma atitude expressiva do modelo social de solidariedade apregoado actualmente, que reconhece a responsabilidade colectiva que cada um de nós tem sobre os outros e particularmente sobre os que requerem ajuda.

Neste caminho colectivo, terá que se descortinar ainda de que modo a imagem criada pela sociedade sobre um determinado indivíduo condiciona a atitude que se espera dele e configura a sua própria auto-imagem. Daí que se justifique a clarificação, ainda que breve, das noções de representação social, identidade e alteridade contextualizando-as na deficiência, com enfoque na mental.

A ideia de «representação social» aponta para um fenómeno psicossocial complexo e multidimensional, conduzindo-nos de acordo com Silva (2003:78) para “ algo híbrido, já que nela se entrecruzam noções de origem sociológicas – ideologia, cultura, norma, valor – e noções de origem psicológica – imagem, pensamento, opinião, atitude”.

Analisando os desenvolvimentos teóricos realizados sobre o modo como o homem constrói a realidade, detemo-nos em Moscovici que retoma a noção de perspectivas colectivas elaborada por Durkheim no final do século XIX (Diogo, 1998:39-40). Inicialmente empregue só por estudiosos e especialistas, o

*conceito de representação social* foi paulatinamente apropriado na linguagem comum como sinónimo ou “maneira de interpretar e pensar a nossa realidade social” (Jodelet, 1990:360).

As representações sociais assumem-se, assim, como uma forma dos indivíduos, referencialmente, conseguirem interpretar aquilo que lhes é estranho e inesperado e transforma-lo em algo familiar, ligando a vida abstracta dos saberes à vida concreta. Representação social afirma-se como (Jodelet, 1990:361) “uma forma de conhecimento específico, o saber sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados. (...) designa uma forma de pensamento social”. Nesta perspectiva, as representações sociais entendem-se como modalidades de pensamento prático orientadas para “a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam os caracteres específicos no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica”. (idem)

Pode afirmar-se, em síntese, que este saber colectivo é pois construído através das nossas experiências, modos de pensar e saberes que recebemos e partilhamos enquanto seres sociais, ou seja, é socialmente elaborado, partilhado e passível de influenciar atitudes e condutas, já que parafraseando Santiago (1996:77) “as representações são sociais, porque tomam forma e conteúdo nas relações sociais encontrando-se estreitamente ligadas a processos de comunicação, à produção de sentido nas interacções e à partilha de códigos sócio – culturais comuns”.

Trilhando ainda a perspectiva de Moscovici, Diogo identifica no conceito três características ou dimensões a partir dos elementos que compõem as representações sociais – sujeito e objecto: dimensão cognitiva, dimensão simbólica e dimensão identitária (Diogo, 1998:39-42).

A *dimensão cognitiva* prende-se, segundo o autor, com o facto do acto de representação em si mesmo re-presentar, desde logo, um objecto, isto é, “toda a representação é uma representação de qualquer coisa” (idem). Daqui se

depreende que as representações não são meras mediações entre o conceito e a percepção. São, na verdade, um processo, pois não são independentes, mas estabelecem interacções entre si, interacções essas que a noção de representações sociais procura identificar e clarificar.

Quanto à *dimensão simbólica*, relaciona-se com o facto de um objecto representar um objecto, isto é, “todas as coisas são a representação de qualquer coisa” (ibidem). Assim representar parece ser a apropriação e interiorização do objecto pelo sujeito que ao torná-lo seu o transforma, tornando-o naquilo que o sujeito pensa que ele efectivamente é.

Por último, na *dimensão identitária* Diogo (1998) refere que uma representação é sempre representação construída por um sujeito “toda a representação é uma representação de alguém”. Ao apropriar-se do objecto, transformando-o em algo familiar para cada indivíduo ou grupo, a representação intenta traduzir os valores desse mesmo indivíduo ou grupo. Assim, uma representação social proporciona ao indivíduo que a constrói, uma identificação com aquilo que ela representa. (Diogo, 1998:39-42)

De facto, as representações sociais concedem-nos um sistema de significados que permitem a ancoragem da acção e interpretação de acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos ou factos sociais. Como refere Vala, “uma representação social é um código de interpretação, no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto” (ibidem)

Paralelamente, também os factores sociais assumem grande relevo na construção das representações visto que regulam os processos sócio-cognitivos atrás referidos, determinando a construção e representação do meio pelo indivíduo. A diversidade dos grupos sociais, comportando diferentes valores, crenças e normas, condiciona a representação de um mesmo objecto. Como afirma Vala (1993:363) “a pluralidade das clivagens sócio-económicas e dos quadros de referência normativos é enorme e pode ser desde logo associada à pluralidade de representações sobre um mesmo objecto (...)”.

Partindo deste exercício de descodificação conceptual iremos de seguida olhar de novo o conceito de DM, revelando-o, agora, no terreno da representação social, que entendemos muito mais proveitoso para o campo educativo em que nos situamos.

À semelhança de outros fenómenos que suscitam fortes emoções, também a deficiência tem gerado, historicamente, as mais variadas noções, imagens e conotações. Os termos empregues para designar pessoas com deficiências ou necessidades especiais, conforme fomos referindo, além de apresentarem um significado negativo, não correspondem, muitas das vezes, às situações reais dos indivíduos que descrevem. São com frequência denominações que encerram a noção de imutabilidade e irreversibilidade, condicionando a modificação das condições de desenvolvimento do indivíduo, substituindo-se o indivíduo à sua condição. Na arte, na literatura, na linguagem do dia-a-dia, espelham-se imagens negativas da deficiência, que traduzem esse sentir perjurativo comum.

Segundo a Organização Mundial da Saúde a deficiência é um conceito que se define pela “perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de carácter temporário ou permanente” criando-se cinco grandes grupos de deficiência: psíquicas, sensoriais, físicas, mistas (plurideficiência) e nenhuma em especial.

Mas, ser *um ser deficiente* ou uma pessoa com deficiência, é, como dizíamos, muito mais do que uma categorização médica ou condição biológica. É estar preso na rede discursiva da normalidade e carregar o estigma de um corpo ou de uma mente ajuizado pelo Outro como algo imperfeito, diferente, deficitário nalguma área ou parte.

A crença na existência de um *ser deficiente*, na acepção de deficitário, imperfeito ou incompleto, orientou num passado bem recente a grande maioria das acções políticas, pedagógicas, clínicas e sociais, continuando ainda viva nos discursos e práticas de alguns defensores dos direitos das pessoas com deficiência. À luz da protecção das pessoas com deficiência, proliferaram



associações representativas de cada tipo de deficiência, encerrando contudo um curioso paradoxo: na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, foi-se construindo um discurso e práticas, em cujas malhas ficaram presos os próprios sujeitos. Paralelamente, na obsessão da classificação clínica para fins terapêuticos, pedagógicos ou sociais, nomeadamente benefícios fiscais, medidas de protecção do Estado ou outros, os profissionais e as famílias condicionaram, diríamos mesmo que, formataram o olhar da sociedade em torno do sujeito com deficiência, regulando as expectativas do que serão capazes ou não de realizar. Ao balizar as respostas educativas e os serviços prestados, à luz de medidas compensatórias reguladas na óptica de uma educação especial, limitaram muitas vezes todo o seu percurso de vida pós-escolar. Obrigaram, em síntese, a um processo de inclusão social, pois o que seria natural, se fosse encarado como diverso, passa a necessitar de integração por ser considerado diferente.

Com efeito, no nosso desempenho profissional apercebemo-nos diariamente que as práticas discursivas continuam a determinar a exclusão de grupos de seres humanos, que sob a objectiva dos especialistas, os confinam ao lugar de “deficientes”. Mesmo quando se caracterizam crianças e jovens para fins educativos como portadores de necessidades especiais permanentes, não é raro, surgirem nos relatórios classificações psicopatológicas ou educacionais em termos de “pessoa com deficiência” mental, auditiva, visual ou outras classificações semelhantes.

Apesar de se começar a questionar a discriminação, o facto é que a noção de um sujeito deficiente, difundida entre os profissionais e familiares das pessoas com deficiência, apoiada em avaliações e classificações clínicas e pedagógicas, lapidou estigmas nos indivíduos bem difíceis de ultrapassar, que condicionam o seu desenvolvimento e percurso de vida, pelas expectativas que se criam e as respostas clínicas e educativas, bem como os serviços que se prestam a estas pessoas, orientadas por essas mesmas classificações.

Mesmo que a classificação seja entendida como caminho indispensável para a estruturação de uma resposta mais adequada a uma determinada

problemática, convém não esquecer que as classificações não são tão irrelevantes como se apresentam à primeira impressão. Elas servem as ideologias, os interesses e os meios (políticos, económicos, culturais, sociais...) de quem as enuncia – da sociedade no seu plural –, sobretudo porque ao descrever e agrupar comportamentos, características ou mesmo determinados traços humanos, resulta a inclusão em categorias, em classes naturais ou lógicas.

Aliás, é de realçar que os sistemas de classificação foram alvo de crítica e defesa acérrima, por diferentes autores, quer apoiando-se nas vantagens, quer nas desvantagens decorrentes da sua utilização. A este propósito, Kirk e Gallagher (2002:37), sintetizam as perspectivas em duas correntes: autores defensores ou opositores da rotulação.

Assim, os “defensores da rotulação” apontam como vantagens: o diagnóstico e tratamento, bem como, a pesquisa em etiologia e tratamento posteriores; o tratamento diferenciado proporcionando oportunidades a que poderiam não aceder noutros programas; a dotação de recursos adicionais por parte do estado para as escolas qualificadas; a aprovação de legislação e a obtenção de ajuda financeira através de voluntários ou grupos organizados; serve de estrutura relacional para a administração governamental e meio rápido de comunicação, tornando possível focalizar as características relevantes.

Como desvantagens, os “opositores da rotulação” referem que a classificação é apenas meio de tranquilização dos especialistas em diagnóstico ao invés de delinear programas diferenciais de tratamento; que existem erros de diagnóstico em crianças do grupo minoritário, que mostram anormalidades superficiais resultantes da falta de experiência; que aquela fomenta o atraso na reforma social necessária, centrando-se mais no indivíduo, do que nas condições sociais e ecológicas; que permite práticas políticas que depreciam a individualidade e experiências culturais diversas; que serve como meio de controlo social que elimina os indesejáveis “ processo de exclusão disfarçado de recuperação” (Gallagher 1976, ap. o. c.); que induz à manutenção num programa inadequado apesar da transformação que possa ocorrer no

indivíduo; que da classificação resultam amiúde erros, da não consideração dos padrões rápidos e irregulares de crescimento na infância, fazendo com que a criança permaneça num programa que muitas vezes já superou; que nega a muitas crianças as experiências formais da infância e uma vida comunitária saudável; que leva à colocação em programas inadequados ou descuidados que legitimam "mau tratamento (Gallagher, 2002, a partir de Hobbs, 1975:8) tais como instituições; que permite o preconceito e o estereótipo em termos de comunicação, pois o rótulo é incompleto.

Deixando de lado as controvérsias e posições extremadas que resultam com frequência da discussão em torno destas matérias, parece-nos inegável que ao representar um ser com uma marca como a de "*deficiência*" por oposição aos humanos semelhantes se nega a singularidade e a diversidade características de todos os seres vivos. Atribui-se-lhes uma identidade com significação patológica, na acepção médica, confinando à exclusão aqueles que sob a representação da maioria dominante e em posição de poder apresentam traços ou comportamentos diferentes do que é considerado norma pré-estabelecida. Implica-se como referem Ferrante e Ferreira (2008) "atribuições de carácter ético e estético ao corpo: corpo bom-belo-saudável como cânone regulador". Nega-se a projecção de si mesmo no Outro, por ser diferente, sinónimo de menos competente, defeituoso. Com laivos de eugenia para manter a ordem social quer-se esconder, proteger o Eu do Outro, da sombra ou lado lunar da humanidade, menos brilhante, imperfeita que nos incomoda.

Ora, a veleidade do conhecimento político produzido neste campo à luz dos interesses do poder da classe dominante e das suas ideologias aprisiona as diferenças ao paradigma político e cultural dominante, que ciclicamente, vai deixando à margem as minorias consideradas subalternas: os emigrantes, os ciganos, as pessoas com deficiência, entre outros. Por isso, no caso específico dos que foram designados "deficientes" ou "portadores de deficiência", torna-se necessária a reflexão sobre se é ou não legítimo confinar a deficiência a um mero traço biológico.

Para inverter este pressuposto ou verdade universal inquestionável, deve ser clarificado o *discurso da deficiência*, uma vez que esta é fruto de uma semântica cultural subjectiva. Como sublinham Skliar e Souza (2000:239), é decisivo apreender o discurso da deficiência:

“ (...) para logo revelar que o objecto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo, se não os processos sociais, históricos, económicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados, inventados, os corpos e as mentes dos outros. A deficiência não é uma questão biológica. Mas sim uma retórica cultural.”

Para além disso, tem que se apreender o impacto desta construção e as noções que a suportam: norma, desvio à norma, identidade, diferença, diversidade, alteridade, entre outras. No entanto, antes de se discutir cada um destes aspectos, relacionando-os quer ao *discurso da deficiência* – no campo da DM em particular – quer ao *discurso da diferença*, ocorre necessária a explicitação de alguns pressupostos.

Desde logo lembrar que o *discurso da deficiência* resulta da herança da psicologia e da medicina, baseada em classificação, já por nós discutida e implicitamente ligada a um pendor reabilitativo, em que se tem enquadrado a Educação Especial.

Depois, ter bem presente que a deficiência enquanto *discurso da diferença* tem a sua raiz na sociologia, retirando os sujeitos da tónica unívoca da educação especial em que estiveram durante décadas imersos, mas considerando que os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é um facto natural. Neste sentido, esse discurso não afecta somente as pessoas com deficiência, regula também a vida das pessoas consideradas normais, entendendo-se que deficiência e normalidade formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas de uma mesma matriz de poder.

Parece-nos pois impossível definir ou mesmo clarificar a *diferença*, sem aludir ao conflito que ela estabelece com a noção de *identidade*. Como refere Carvalho (s/d) entre os dois conceitos existe uma *tensão relacional* “(...) porque o jogo dos contrários é constitutivo de cada um deles na medida precisa em

que cada um contém o outro na dobra da sua própria gênese”. A diferença emerge nos discursos como oposição à ideologia da identidade ou como o outro lado da razão identitária tradicional, construída por referência à homogeneidade. Se transpusermos esta reflexão filosófica para a abordagem da deficiência, somos remetidos de novo para clássicas discussões sobre a natureza das diferenças entre os homens, de distribuição dos sujeitos em termos de fronteiras aquém ou além do discurso da normalidade, isto é, como desvio à norma.

Daqui resulta uma outra consideração: afinal o que é a *norma*? Para Gardou e Develay (2005:39) o estado normal pode ser considerado um estado patológico que se ignora ou estado normalizado num determinado momento, de acordo com a norma estabelecida num certo meio social. Então, o conceito de «normal» encerra em si mesmo deliberações num “normativo”, entendendo-se por normativo “ todo o julgamento que aprecia ou qualifica um facto relativamente a uma norma, mas este modo de julgamento está no fundo subordinado ao que institui as normas. No verdadeiro sentido da palavra, normativo é o que institui as normas”.

Por isso, ainda no trilho do pensamento destes autores, a *norma* surge como meio de esbatimento, diluição ou mesmo supressão gradativa da diferença, como garante da instituição da uniformização ou correcção da diferença: é *norma*, porquanto se mantém objectivamente no meio e *normal*, como sinónimo de média, do que se apresenta na maioria dos casos. Daí o carácter equívoco do termo, pois designa um facto e o valor atribuído a esse facto pelo interlocutor, pelo Outro como resultado de uma apreciação ou julgamento, isto é, e retomando as nossas considerações prévias, como produto de uma representação social. Do outro lado, figura por oposição o “anormal”, o desvalorizado, indesejado ou que se distingue da média, dos outros, fazendo da deficiência distanciamento da norma enquanto diferença ou anormalidade.

Daqui resulta que, como refere Gardou (2005) a actividade de categorização, embora necessária ao conhecimento, constitui uma barreira ao reconhecimento do outro como ser singular, isto é, obstáculo ao seu desenvolvimento, dado que

tende a esquecer a inconstância e a plasticidade do ser humano. Ora, é o imperialismo da norma, pretensamente científica, que fecha a educabilidade, que impede que o desenvolvimento se alimente de aprendizagem, por baixas expectativas que se constroem face a uma criança ou jovem que “não é como os outros”, mutilando o desenvolvimento à sua medida e no seu ritmo.

Ora a aceitação da diferença e da deficiência como uma de múltiplas peças possíveis no quadro da diferença, exige uma viragem na forma de estar e encarar o Outro. Obriga à abertura ao ser indeterminado, sempre inconcluso que é pedra angular da condição humana. Exige não mais a aceitação passiva da condição do Outro, mas subentende uma exigência de mudança no modo como se percebe a relação consigo mesmo, com os seus semelhantes, com o mundo. Implica rejeitar a deficiência como identidade irremediavelmente instalada, que enclausurou sujeitos ou os pôs à margem, despojando-os “do que faz de cada um deles um sujeito irreduzível a qualquer outro”, despersonalizando-os, retirando-lhes a alteridade a que têm direito e a abertura ao diverso, ao singular próprio do ser humano, não mais como estigma ou lado oposto da identidade.

Face ao que discorremos até aqui, impõe-se ainda uma outra reflexão: é necessário repensar a *alteridade*. Ao contrário de se perpetrar a lógica explicativa das oposições binárias e de avaliações disjuntivas para se exorcizar as complexidades, este início de século convida-nos a refutar a possibilidade de onisciência, impulsiona-nos à ruptura com a tranquilizadora ilusão de que o Homem podia ser entendido completamente a partir de leis universais, desafia-nos a valorizar o complexo e a diversidade. Parafraseando Skliar e Souza (2000) o novo milénio convida-nos a reflectir no que pusemos de parte para que os princípios da igualdade fossem consagrados. Incita-nos ainda segundo os mesmos autores a “considerar a alteridade também a partir da própria alteridade ao menos para se colocar em permanente crítica”. Importa, pois, perceber até que ponto os laços entre o saber que urdimos sobre o outro produz ou determina a sua identidade e o tipo de poder que esse saber exerce sobre ele. Os autores referem mesmo a existência de várias *estratégias de*

*regulação* de controlo da alteridade, convertendo-se numa política de regulação social. Conclui-se, pois, que a alteridade resulta também de “ uma produção histórica e linguística de invenção desses Outros que não somos em aparência a nós mesmos” (Skliar e Souza, 2000:238). Em paralelo, a deficiência da normalidade produz, segundo Ceccim (2001:26):

*“ (...) um silenciamento radical à produção da diferença que o contacto com Outro, com o estranhamento, produz em nós. Exclui-se a alteridade para não acolher a diferença - em - nós que esse encontro produz. Chamamos ao Outro diferente, assim somos normais. Para continuarmos normais não podemos abrir contactos que engendram estados inéditos, novidade ou transmutação em nossa envergadura moral”.*

Impõe-se ainda uma última reflexão: equacionar em que medida a identidade «*pessoa com deficiência mental*» ou «*deficiência mental*» não resulta por si só, por ausência de palavras do próprio sujeito adstrito a essa condição, da construção edificada por Nós (pais, professores, técnicos...) da alteridade do Outro, com implicações evidentes na construção da identidade e do auto-conceito da pessoa com DM. Por outras palavras, num mundo onde as práticas sociais se centram no estigma das diferenças de identidades, em detrimento do encontro da singularidade do indivíduo “ a ausência de palavras para dizer de sua diversidade é decisiva” (Ceccim, 2001: 45), na representação de DM. A ruptura discursiva entre a sociedade e aqueles com DM é como já dissemos radical, parafraseando Vasconcellos a partir de Skliar, a pessoa com DM “ constitui-se num outro sobre o qual se fala, mas que não fala” (idem), que não exprime o que sente, como se sente, como se define. Mesmo quando se expressa, o seu discurso não é socialmente valorizado, projectando, por isso, muitas das vezes apenas o que os outros consideram de si, de acordo com a tal categorização prévia. Importa ainda tentar perceber de que forma esta *construção de um discurso da DM* determina a evolução ou desenvolvimento do próprio sujeito, condicionando as interacções com o meio, a percepção que os outros formulam de si, as percepções que ele próprio reúne de si mesmo e consequentemente as oportunidades de participação social.

O discurso na DM e sobre a DM é, pois, de acordo com Ceccim (2001:45) lugar de “ projecção de interpretações e de ideologias as mais diferenciadas,

ao invés de considerada matriz de significações; não se parte dela, mas chega-se a ela” ou “fala-se por ela”. Persistir numa lógica da normalidade intelectual é desde logo inviabilizar a possibilidade de construção da subjectividade, impossibilitar os encontros que permitem a credibilidade e representação das singularidades. Para proteger a ordem social, defender a sociedade e a economia política, rejeita-se ou exclui-se as pessoas com deficiência mental, constrói-se o discurso por eles, constrói-se a sua identidade, e, em função dela educa-se, reabilita-se de encontro à normalização, conforme explicitaremos mais à frente.

Paradoxalmente vive-se numa época de globalização, onde as fronteiras da exclusão emergem, extinguem-se, diluem-se, voltam a ser edificadas à sombra de outras linguagens: integração, inclusão, diferença. O discurso sobre o Outro parece adquirir novos contornos, ao tornar-se mais humanista e democrático veste a máscara da pluralidade e do respeito pela diversidade.

Num tom universal de Estados de Direito, governos e instituições não governamentais insistem que ninguém deve ficar à margem nesta aldeia global, como aconteceu no passado. Mais do que uma escola inclusiva, apregoa-se uma sociedade inclusiva, em que a diversidade passa a ser respeitada e entendida como factor de enriquecimento da convivência humana, e não mais móbil de isolamento ou exclusão. O respeito e a valorização das diferenças tornam-se metas a atingir no terceiro milénio. Procura-se a Educação de qualidade para Todos numa escola inclusiva que ofereça e garanta as oportunidades para o desenvolvimento das suas potencialidades, respeitando a diversidade da condição humana.

A sociedade democrática torna-se o palco de uma nova ordem social: todos devem ser incluídos no universo dos direitos e deveres, conhecendo e exercendo as práticas que conduzem a uma participação activa.



## **2.2 Marcos evolutivos da educação da pessoa com deficiência**

De tudo que foi dito até aqui, parece inquestionável que a história da educação das pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais, a que não escapa a deficiência mental, foi mudando de rumo ao sabor das decisões políticas e educativas, emanadas das convicções e ideologias da classe dominante, a que não são alheios os interesses económicos.

A humanidade foi, como dissemos, sob a óptica da medicina e psicologia, catalogando as pessoas diferentes como deficientes, colocando etiquetas nas que não se ajustavam à norma ou padrão social estabelecido. Ao fazê-lo separava-as, exclui-as, marginalizava-as, privava-as dos direitos fundamentais inerentes à condição humana. Como consequência foi-lhes vedado o direito de participação, quer no âmbito social, quer nos processos de escolha referentes à sua própria vida.

A educação das pessoas com deficiência mental tem sido de facto orientada, genericamente ao longo da história, por princípios e condicionalismos comuns ao atendimento da diferença entendida como deficiência, no campo da Educação Especial.

A problemática da deficiência e da Educação Especial como resposta àquela mostram que um longo caminho se trilhou na forma de olhar para as pessoas com deficiência desde o Mundo antigo até à aldeia global em que vivemos. Da aniquilação das crianças deficientes perpetrada nos primórdios da História, ao seu aprisionamento em asilos, ou conventos, – em que a atenção e cuidados se prestavam em termos assistenciais e não como processo educativo e de desenvolvimento pessoal –, que ocorreu entre os séculos XVI e XIX, passam no século XX a ser olhadas e tratadas à luz de uma concepção apriorística de protecção do Estado, exigida por movimentos que proliferaram na sociedade civil.

Inicia-se, no princípio do século XX, o atendimento aos designados «deficientes mentais» em instituições criadas para esse fim. No entanto, numa primeira fase de institucionalização, o atendimento não foi mais do que uma forma diferente de um mesmo gesto social de partilha da exclusão, de manter “arrumada” a ordem social sem reais objectivos educativos implícitos.

Procurando retirá-los da segregação em que estiveram imersos durante séculos, restituindo-se a sua condição humana, os indivíduos com deficiência passam, só a partir de meados do século passado a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade. Entre esses direitos figura um fundamental, transportando consigo uma nova directriz política, associada a esta nova visão: o direito à educação. Ao proclamar-se na Declaração Universal de Direitos Humanos § 26º, que “Todo o ser humano tem direito à educação”, emergem movimentos em prole da educação das pessoas com deficiência, entre elas a mental. Os pais, amigos e familiares organizam-se fundando instituições especializadas com intuito de oferecer um tratamento diferenciado e educação a quem deles depende, dado que se entendia aceitável a exclusão das escolas regulares daqueles que se atrasavam no ritmo de aprendizagem: a incapacidade do aluno justificava a sua exclusão.

Nesta época, as escolas especiais – criadas por Associações e Cooperativas de Pais, sem fins lucrativos e as escolas privadas com fins lucrativos – começaram a proliferar, diferenciando-se em função de diferentes etiologias: cegos, surdos, “deficientes mentais”, entre outras. Estes centros de educação especial e classes especiais, à margem do ensino regular, com programas especiais, técnicos considerados especialistas, constituíram e mantêm-se até aos dias de hoje como um subsistema da educação especial diferenciado dentro do sistema educativo geral.

A educação da pessoa com deficiência surge, como dizíamos, como sinónimo de uma educação ou «ensino especial» em instituição, visando a normalização, ou seja adequação do deficiente à sociedade, por compensação, para permitir a sua integração na mesma.

Na sociedade civil, as pessoas com deficiência, entre elas a mental, eram vistas como aquelas que precisavam de ajuda, havendo por isso, cidadãos que se dedicavam a esse atendimento de índole de caridade: os profissionais especializados eram reconhecidos por todos como beneméritos; e os voluntários e dirigentes dessas instituições valorizados como humanistas.

Na década de 1980, começou a proliferar um pouco por todo o lado, e em Portugal também por influência de outros países e pelo advento da democracia, o reconhecimento da importância de se prestarem outros cuidados necessários a esta população, entre eles, o ensino e diversas intervenções com objectivos educacionais, terapêuticos e de reabilitação de pessoas com necessidades educativas especiais.

Declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala, entre os quais se destaca a aprovação pela Assembleia – geral das Nações Unidas da Convenção sobre os Direitos da Criança, que constituirá um móbil de mudança nas políticas governamentais dos 150 países que a ratificaram, incluindo Portugal. Assim ao recomendar-se no artigo 23º que “ a criança com deficiência mental ou física deverá usufruir de uma vida plena e estimulante em condições que lhe assegurem a dignidade, promova a sua auto-confiança, e facilite a sua participação activa na comunidade (...), e ainda que “ (...) deverá ser prestado apoio necessário para que a criança tenha um acesso efectivo à educação e ao treino (...) de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento pessoal possível” pressionam-se os governos para que o ensino das pessoas com deficiência aconteça quando possível no sistema regular.

Na mesma linha, realiza-se, em 31 de Março de 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, propondo-se que o ensino básico passe a estar ao alcance de todos, incluindo as crianças com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem. Com uma orientação nova e ousada para a Educação, obrigam-se os estados signatários a fomentar medidas reais para garantir a universalização do acesso, a promoção da

igualdade, o alargamento dos meios e conteúdos da Educação Básica e ainda a melhoria do ambiente de estudo.

Inspirado nesta convenção, surge em Portugal o decreto-lei nº319/91, que passa a garantir o atendimento educacional especializado aos «portadores de deficiência», recomendando-se que ocorra preferencialmente na rede regular de ensino mediante oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino.

Logo no seu 1º artigo defende-se que “ (...) a educação das crianças com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível”, mas tal observação restringe-se às escolas públicas. Nesta linha, no artigo 2º esclarece-se que “ nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos se revelem comprovadamente insuficientes em função do tipo ou grau de deficiência do aluno (...) deve propor-se encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência desses alunos em Instituições de Educação Especial”, aplicando-se esta medida, em teoria, a casos muito excepcionais.

No entanto, na prática, é sobejamente conhecido que relativamente às pessoas com deficiência mental, em particular aos que beneficiavam de currículos alternativos, continuou a proceder-se ao encaminhamento para instituição de educação especial, nomeadamente APPACDM's e CERCI's, frequentemente por pressão das famílias, mas também por convicção partilhada pelos profissionais da educação e da saúde. Entendia-se que estas crianças ou jovens, porque não iriam prosseguir estudos após o ensino básico, necessitavam de intervenção específica para a sua integração/reabilitação social, numa perspectiva de Psicologia e Pedagogia do comportamento.

Acreditava-se, assim, que eram as Instituições os locais que estavam melhor apetrechados para implementar programas específicos de reforço da aprendizagem em determinadas áreas, numa vertente funcional, de que estes jovens necessitavam, quer pelos meios, ferramentas, recursos quer pelos técnicos especializados de que dispunham. Perpetuou-se, ainda que subrepticamente o princípio da normalização mascarada de integração:

imperava nestes casos a necessidade de integrar um grupo com características específicas na sociedade, após a vida escolar.

Em 1994, representantes de 92 países e 25 organizações Internacionais realizam a Conferência Mundial sobre NEE em Salamanca, assinando uma declaração de princípios, que constitui um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia dos direitos educacionais. Este documento – Declaração de Salamanca – elegeu as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, ao determinar que aquelas deveriam acolher todas as pessoas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Proclama-se, pois, o paradigma de uma escola inclusiva, afirmando-se que:

*” (...) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994).*

Para honrar a Declaração de Salamanca, a União Europeia comprometeu-se a impulsionar a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência acompanhando as políticas da deficiência que iam surgindo ao nível internacional abraçando nos discursos o lema dos direitos humanos. Em 1996, aprovou uma Comunicação que implementa uma nova estratégia comunitária relativa à igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, seguida em 1997 de uma Resolução do Conselho (97/ C 12/01) sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Neste documento recomenda-se aos Estados-membros a adopção de uma perspectiva da deficiência em todos os sectores pertinentes de formulação de políticas: Educação, Saúde, Trabalho, entre outras.

Em 2000 elaboram-se as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, com a participação de serviços oficiais de diversos países do mundo, tendo resultado um conjunto de directivas sobre este tema.

De entre as vinte e duas directivas figuram também algumas relativas à Educação, consagrando-se que as crianças com deficiência devem receber o apoio de que precisam dentro das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e acção social.

O Fórum Mundial da Educação (2000) que se realizou em Dakar foi a segunda etapa da Conferência sobre Educação para Todos, celebrada em 1990 em Jomtien. Volvidos dez anos, procurava-se analisar os progressos atingidos, concluindo-se que era urgente adoptar estratégias eficazes para identificar e incluir aqueles que estavam social, cultural ou economicamente excluídos. Para isso, entendia-se necessária uma análise participativa da exclusão na área da família, da comunidade e da escola, assim como a elaboração de enfoques de aprendizagem múltiplos, flexíveis e inovadores e acções que fomentassem a confiança e o respeito mútuos. Os países participantes comprometeram-se a formular políticas educativas de inclusão, que deram lugar a metas e prioridades de acordo com as diferentes categorias de população excluída em cada país e a estabelecer marcos legais e institucionais para tornar efectiva e exigível a inclusão como uma responsabilidade colectiva. No artigo 32º faz-se uma clara alusão à inclusão:

*“ A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais ou pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas, populações emigrantes, (...) assim como outros excluídos da educação, deverão ser parte integrante das estratégias para alcançar o ensino básico de qualidade para todos até 2015”.*

No mesmo sentido, pode ainda ler-se na secção 65 que “ Todos os interessados – docentes e alunos, pais e membros da comunidade, pessoal dos serviços de saúde e representante locais – devem trabalhar juntos para criar um ambiente propício à aprendizagem”. O princípio da inclusão agudiza-se, pois, nos discursos e intenções políticas.

Em 2003, comemora-se O Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, que actuaria como base política, a partir do qual se definiriam as estratégias da União Europeia para a deficiência a longo prazo. Partindo de uma abordagem integrada da igualdade de oportunidades os governos e outros organismos públicos, comprometem-se a integrar princípios, estratégias e práticas de

igualdade de oportunidades nas suas acções, implicando a participação dos agentes políticos e especialistas nas questões da igualdade. Neste processo está implícito o combate às estruturas que na sociedade, de algum modo, contribuem para (ou apoiam) acções de desfavorecimento e ou discriminação.

Mais do que palavras, parece finalmente assumir-se que o que importa é a realidade, isto é, não se trata de integrar ou reintegrar uma pessoa ou um grupo de pessoas, mas o que está em jogo é claramente o princípio da construção de uma sociedade que seja inclusiva. Pressupõe-se com esta mudança de paradigma que não haja espaço na sociedade para qualquer gesto marginalizador que necessite por oposição de atitudes de reintegração. O princípio da normalização começa a ser ultrapassado, não só no conceito de norma ou normalidade”, mas no projecto de homogeneidade que lhe subjaz. Emerge um projecto diferente – o *da diversidade*. É necessário olhar, reconhecer, atender, cultivar e fomentar o diverso. À escola deixa de caber o papel de nivelar as desigualdades, mesmo no que diz respeito à deficiência, aceitando-se que a diversidade por si mesma é muito diversa, sendo por isso imperiosa a construção de respostas também diferenciadas.

Finalmente, referimos a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em vigor desde Maio de 2008. Nesta convenção manifesta-se claramente o direito da criança de se “sentir parte integrante da sua família e da sociedade a que pertence”. A título de exemplo, nos princípios gerais, a respeito da participação plena e inclusão na sociedade, proclama-se: o direito a viver independentemente e ser incluída na sociedade (art. 19º); os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, num sistema inclusivo a todos os níveis, assim como ao ensino ao longo da vida. As pessoas com deficiência podem aceder a uma educação primária e secundária inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais pessoas nas comunidades em que vivem. Providenciam-se medidas de apoio individualizadas e efectivas em meios que maximizem o desenvolvimento académico e social compatível com o objectivo da inclusão total.

Estes documentos a que aludimos brevemente constituem guias das políticas educativas seguidas nos diferentes países produzindo mudanças teóricas no campo da educação, amplamente retratadas por especialistas como Stainback e Stainback (1999), Ainscow (1991), Booth e Ainscow (2000), Flecha (2005) entre outros, no trilho da escola inclusiva. A este respeito emergem propostas inspiradas pelo “ Index for Inclusion “ ou mesmo baseadas na metodologia das Comunidades de Aprendizagem, numa óptica de escola aberta à comunidade, considerando-se que estas assentam na transformação social e cultural da escola e do meio em que se inserem, baseada numa aprendizagem dialógica. Pressupõe, segundo Flecha (2005) reorganizar tudo, desde a aula até à própria escola, incluindo a relação que esta estabelece com a comunidade que a rodeia, tendo como instrumento fundamental o diálogo, que se estende necessariamente a todos.

No entanto, como referem alguns autores, entre eles Walby (2000), as políticas de igualdade de direitos historicamente assumidas derivam da tradição política liberal, cujo cuidado é a igualdade dos processos e não os resultados finais. Dito de outro modo, os governos preocuparam-se mais com a igualdade formal – de tratamento da deficiência – do que com a igualdade real, na medida em que continuam a persistir discriminações que comprometem o desenvolvimento integral social do jovem com deficiência, colocando em risco a inclusão que se apregoa no discurso político como objectivo cumprido.

A exemplo disto, recordemos que, em Portugal, embora a legislação recomendasse a educação como direito de todos, com ameaças de punição a quem não respeitasse este princípio, na prática a presença das pessoas com deficiência nos ambientes regulares de ensino continua a ser apontada por um elevado número de educadores como uma utopia, devido a factores como a diversidade da população em questão e o número elevado de alunos considerados normais nas salas regulares.

Por outro lado se considerarmos as pessoas que acederam à educação ao longo da História, é também indiscutível que a educação foi durante muito tempo um privilégio de uma classe com uma função social: a preparação de



uma elite: “durante vários anos a educação formal só estava ao dispor dos poucos que tivessem tempo e dinheiro para a mesma” (Giddens, 2004:495). O resto dos cidadãos foi excluído da educação: mulheres, trabalhadores, grupos culturais marginais e sobretudo as pessoas diferentes, entendendo-se por diferente, a que apresentava algum tipo de deficiência.

Mais tarde, como já referimos, com os avanços da Medicina, da Psiquiatria, da Psicologia e da Pedagogia começou a educar-se os que eram diferentes de acordo com as suas deficiências, isto é, o sistema educativo homogeneizou e classificou grupos de alunos em função de critérios psicométricos, sendo a capacidade intelectual do indivíduo o principal critério para fazer ou não parte dos privilegiados com acesso à escola regular.

Os outros, aqueles que não tinham determinadas capacidades, por serem mais lentos ou por outras razões de ordem diversa, nomeadamente sensoriais, foram separados e escolarizados num sistema paralelo, sob a óptica de um «ensino especial». Escolarizava-se sim, mas mantinha-se inacessível o pleno direito de participação na escola e na sociedade. Tornaram-se segregados, isto é, colocados física e socialmente noutra lugar: em instituições ou escolas de educação especial, com vista à normalização, numa perspectiva cultural, com vista a restabelecer comportamentos e características pessoais de acordo com a norma social vigente.

Foi o movimento dos pais de pessoas com deficiência mental, nascido nos países nórdicos e EUA nos anos 80, que passou a reclamar uma vida o mais normalizada possível para os seus filhos, exigindo igualdade de condições e participação na sociedade a que pertenciam como objecto de justiça e direitos sociais. Guiando-se pelo paradigma da integração, válido em todos os espaços sociais e não apenas no escolar ou laboral, opunha-se radicalmente a qualquer tipo de marginalização ou discriminação a que podiam estar sujeitas as pessoas com deficiência. A pedagogia, a didáctica, que começam a ser introduzidas na educação especial, obedeciam então a um novo critério determinante: o amor e a caridade por si só não bastavam para educar. Era necessário um saber fazer educativo, rodeado de técnicas, meios e

profissionais, se possível em escolas regulares. O período de transição entre a segregação e a integração foi, por isso, antes de mais uma etapa de direito cívico-moral, a que parece que estamos a regressar, ao converter-se as escolas especiais na nomenclatura pomposa de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), aspecto que será reequacionado neste trabalho no capítulo 3.

Mas, como dizíamos, pode comprovar-se nos documentos legais, tratados e declarações mesmo após a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que promulgou a educação como um direito de todos e considerou o ambiente regular como o meio mais eficaz para combater a discriminação e favorecer o desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais, que os termos “preferencialmente” ou “sempre que possível” continuaram a vigorar. Ora, esta redacção conduziu, muitas das vezes, a uma interpretação errónea dos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais. Ao deixar espaço para a opção pela escola regular ou especial, permitiu a tomada de decisões educacionais no sentido do seu encaminhamento, nomeadamente no caso da deficiência mental, para sistemas mais segregadores como é o caso das escolas especiais. Este facto, induziu ainda a que a inclusão embora fosse difundida com a imagem de modalidade mais adequada para garantia de educação e qualidade para todos, na prática manteve-se até ao presente subjugada a uma forte resistência do sistema educacional regular na sua implementação, havendo mesmo referências de distintos autores, com as quais nos identificamos, que defendem que ainda não a apropriamos na sua essência.

Assiste-se hoje à transposição para o campo educativo do denominado paradigma biopsicossocial da deficiência – CIF, a que já fizemos referência. Esta classificação apresenta a incapacidade como um fenómeno complexo, constituído tanto por factores pessoais, como factores ambientais, que influenciam a deficiência. Este modelo que se afirma integrador centra a sua análise nas relações que o indivíduo com deficiência estabelece com o meio envolvente. O núcleo principal de análise descentra-se do indivíduo como portador de um problema/deficiência de saúde, mas passa para o campo

social, na medida em que se considera que o meio circundante é a principal causa ou factor de incapacidade, gerando ou consolidando a exclusão. A essência deste paradigma coloca como pedra de toque de intervenção um modelo social de acção em todos os sistemas, educativo, político, outros, conforme refere Jimenez Lara (2007), pois:

*“ (...) enfoca la cuestión desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad en la sociedad, considerando que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino el resultado de un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales están originadas o agravadas por el entorno social. Por consiguiente la solución exige la acción social, y la sociedad tiene la responsabilidad colectiva de realizar las modificaciones necesarias en el entorno para facilitar la plena participación en todas las esferas de la vida social de las personas con discapacidad. En el nivel político, esta responsabilidad se configura como una cuestión de derechos humanos”.*

Sem rejeitar a informação médica o modelo social enfatiza as características do meio, pois entende-se que é, como dissemos, o ambiente que define a pessoa como “incapaz” e não propriamente as características de funcionamento da própria pessoa que fazem dela *persona com deficiência*. Parece pois consensual para os teóricos do modelo social que a deficiência tem origem na sociedade e não nos indivíduos, por isso, as “(...) investigaciones deberien ocuparse en identificar de qué forma la sociedad incapacita a las personas, más que de los efectos sobre los individuos” (Oliver, 1998:47).

Face ao que foi dito até aqui, parece-nos oportuna uma reflexão, ainda que breve, pois a ela retomaremos mais adiante sobre *o modo como e em que medida* a sociedade incapacita as pessoas com deficiência, em particular as com DM, atendendo a que ao encontrar-se em situação de desvantagem social, aquelas se transformam no «produto social» da comunidade em que estão inseridas. Assim, importa relembrar brevemente alguns factores do meio directamente relacionados com o aparecimento das deficiências, nomeadamente aqueles que são passíveis de prevenção e adopção de medidas legais no sentido da sua identificação e intervenção precoces.

Neste campo, referimo-nos objectivamente aos factores sociais e educacionais, que interferem e influenciam o desempenho da pessoa na comunidade. Entre

outros, podemos apontar no âmbito social: a ausência de interacção familiar e social; a pravação ambiental e comportamental; a negligência ou maus-tratos; os traumas emocionais entre outros. No campo educativo aludiremos a título exemplificativo ao impacto do não atendimento ou atendimento desadequado ou mesmo insuficiente das exigências de apoio e suportes de que certas crianças e jovens necessitam quer para o seu desenvolvimento intelectual, quer no âmbito das competências adaptativas, entre outros. Esta opinião é assumida por Abberly (2008:41) para quem a deficiência da maior parte das pessoas do mundo, mesmo tratando-se de deficiências congénitas ou hereditárias, resulta claramente de uma construção social e política, mais do que um feito natural inevitável.

Daqui se depreende necessária a emergência de uma nova abordagem à deficiência, em particular à deficiência mental, já que como vimos resulta em muitos casos de factores sociais e situações especiais de pravação ou necessidade. A deficiência deve, por isso, ser vista como uma “variável independente” que condiciona a posição social das pessoas com deficiência por contraposição às pessoas sem deficiência, mas também “variável dependente” na medida em que resulta de determinados contextos e factores sociais desfavoráveis. (Díaz, Jiménez e Huete, 2008).

### **2.3 Um olhar sociológico actual sobre a diferença**

Como temos vindo a afirmar, o modelo social põe em causa o paradigma médico, pois ao realizar-se a classificação por um grupo significativo de profissionais em posição de poder, acabam por ser eles a construir, à luz de conhecimento médico, a identidade do Outro como ser “deficiente”, amplamente apropriada pela restante sociedade em diversos campos, que não o estritamente médico ou educacional, com implicações significativas nas respostas propiciadas em diferentes áreas da vida.

Em contraposição ao modelo médico alguns autores/sociólogos, entre eles Ferrante e Ferreira, explicam a construção da deficiência à luz da articulação quer das correntes interaccionistas quer das materialistas preconizada por Giddens ou Bourdieu. Os autores mencionados recorrem mesmo ao conceito de *habitus bourdieano* para explicar a situação social das pessoas com deficiência na medida que a sociedade constrói a deficiência quer pelos condicionalismos materiais que lhes coloca, quer pela representação simbólica depreciativa que constrói sobre ela, limitando-a a respostas homogêneas em função da deficiência (Ferrante e Ferreira, 2008).

Este olhar sociológico da deficiência obriga-nos também a atentar no papel da *representação que o Outro constrói sobre a deficiência*, impelindo-nos para a necessidade de se repensar, parafraseando Skliar (1999), a “alteridade deficiente” construída pela maioria sob a óptica estritamente médica.

Esta convicção parece dar sentido ao que temos vindo a afirmar ao longo deste capítulo: a deficiência é uma representação construída em torno da pessoa pela impotência de se saber lidar com a diversidade. Se esta premissa é aplicável a todas as deficiências no geral, agudiza-se de novo a sua pertinência no âmbito da deficiência mental ligeira a moderada.

A sociedade parece aceitar que as pessoas diferem em muitos aspectos, nomeadamente nos relacionados com o nível intelectual, a capacidade de aprendizagem, as competências adaptativas, as características físicas e até mesmo ao nível das vivências culturais e sociais. Todavia, continua a associar, nos seus juízos de valor à deficiência mental uma incompetência generalizada, descredibilizando as suas possibilidades de escolha, a expressão de desejos e sentimentos, e principalmente, o relacionamento interpessoal, limitando o jovem nas suas expectativas, metas e aspirações. Assim parece poder associar-se uma teoria da exclusão do colectivo às pessoas com deficiência mental.

Para contrariar esta situação, uma nova abordagem da deficiência começa a ser apontada por alguns autores: ao modelo social parece associar-se no

momento já em alguns países da Europa uma clara dimensão ética – o *modelo da diversidade funcional*. Este modelo contrapõe-se a outras terminologias semanticamente pejorativas, colocando a tónica na análise social e ética, que parte de uma abordagem da inclusão/exclusão no plano dos Direitos fundamentais de todos os cidadãos: diversidade, igualdade e dignidade da pessoa humana.

Como referem Palacios e Romañach (2006) emerge a articulação de uma teoria sociopolítica da cidadania e uma teoria social da incapacidade. Entendendo-se, por cidadania, o conjunto de direitos civis, políticos, sociais e a prática efectiva desses direitos, isto é a participação social.

Também este modelo nos leva a uma breve reflexão sobre o entendimento de cidadania, identidade e diversidade. A noção de *cidadania* ao alicerçar-se nos direitos políticos e civis de todas as pessoas de uma determinada comunidade, pressupõe o reconhecimento de autonomia, liberdade e igualdade no exercício dos direitos, quer na esfera pública – participação política –, quer na esfera privada – no domínio da vida íntima e sociedade civil.

Ora o exercício de autonomia pessoal é fundamental para se poder perceber em que medida é que as pessoas com deficiência exercem efectivamente os seus direitos. No caso das pessoas com deficiência mental a incapacidade pressupõe a existência de uma limitação funcional na capacidade racional de decidir com conhecimento adequado o que poderá limitar a sua participação e poder de decisão. É necessário, por isso, desenvolver a autonomia pessoal, eliminando-se as barreiras que impossibilitam o seu desenvolvimento. Existem barreiras, entre elas a própria representação que a sociedade deles faz, que limitam e restringem o seu auto-conceito, acentuando cada vez mais as limitações. As restrições culturais, simbólicas e relacionais que experienciam no meio envolvente – famílias, na escola, em instituições de referência, entre outras, podem limitar a sua autonomia ou, pelo contrário, desenvolver as suas competências nesta área.

Assim, e para que a pessoa com deficiência mental possa exercer os seus direitos políticos e civis livremente e com autonomia é necessário desenvolver uma cidadania social como condição sine qua non para o desenvolvimento do cidadão autónomo. Quer isto dizer, que é necessário garantir a todos, incluindo as pessoas com deficiência mental, o acesso e exercício de direitos mínimos e inalienáveis, para que possam desfrutar de níveis de bem-estar aceitáveis na sociedade em que se inserem. Pressupõe o acesso à produção de bens e serviços de valor social, isto é, de participação efectiva na criação da riqueza social, através da implementação de políticas de integração ou inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Para terminar, não podemos deixar de retomar a nossa inquietação inicial. Será que as pessoas com deficiência, com deficiência mental em particular, se sentem de facto portadoras de uma identidade própria, à margem da identidade comum? Estamos convictos, pela nossa experiência diária no terreno, do contrário. Com excepção das deficiências sensoriais, cegos e comunidade surda, os restantes sujeitos com algum tipo de deficiência não sentem uma identidade própria, mas comungam a identidade comum dos restantes cidadãos. Poderão, então, as pessoas com DM ser reduzidas a um grupo único e socialmente homogéneo? Cremos, por tudo o que dissemos, de novo, que não.

Recuperando a perspectiva sistémica e ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), em que parece inspirar-se o modelo actual de classificação internacional de deficiência, entende-se que as capacidades humanas e a sua realização dependem também do contexto social e institucional onde se insere a actividade individual.

Este autor definiu a ecologia do desenvolvimento humano como “o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, através do tempo, entre um organismo humano em crescimento, e os ambientes imediatos em constante mudança, já que este processo é afectado por relações obtidas dentro e entre cenários imediatos, assim como em contextos sociais mais vastos, tanto formais como informais, em que os cenários são enquadrados

(Bronfenbrenner, 1979: 514), acrescentando-lhe em 1989 um carácter cronossistémico “ao longo do curso da vida”. O desenvolvimento humano ao ser entendido como um processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, percepção-o como motivado e apto a desenvolver actividades nesse ambiente ecológico. Ao considerar-se, nesta abordagem, que o desenvolvimento do ser humano resulta de interacções recíprocas com o meio ambiente, – entendido como sistemas contextuais dinâmicos em permanente desenvolvimento – há que atender às circunstâncias em que cada ser nasceu, foi educado e se auto-representa face ao discurso da deficiência, implicando um olhar mais atento às singularidades, sob pena de o indivíduo ficar submerso num discurso demasiado geral que não valoriza a diversidade da condição humana.

## **2.4 Sociedade e inclusão ou inclusões?**

### **2.4.1 Princípios para a inclusão da pessoa com deficiência**

Como temos vindo a mencionar, as pessoas diferem em inúmeros aspectos, tais como, o nível intelectual, capacidade de aprendizagem, competências adaptativas, condições físicas e vivências sócio-culturais, sendo por isso cada um de nós um ser múltiplo e singular.

Contudo face às pessoas designadas com DM, prevalece ainda hoje um referencial cristalizado de insuficiência, descredibilizando oportunidades, participação nas escolhas, expressão de desejos, sentimentos e vontades, encerrando-os em situações de convívio social adaptado, diminuindo-se os jovens nas suas metas e aspirações. Importa, por isso, reflectir um pouco sobre os níveis de apoio que recebem ou possibilidades de aprendizagem pessoal, social, profissional, a que acedem, e de que forma as medidas implementadas



favorecem ou limitam o seu desenvolvimento, a sua auto-representação e consequente inclusão social ou, se pelo contrário, perpetuam a exclusão.

Falar de inclusão obriga, desde logo, à clarificação prévia do que se entende pelos conceitos de integração e inclusão, erroneamente apropriados no discurso oral como sinónimos mesmo pelos profissionais do campo educativo.

A integração surgiu, no campo educativo, como resposta de oposição a fenómenos de exclusão acentuada, contendo o princípio de que a criança com necessidades educativas especiais estava fora da escola e era necessário “desenvolver acções para a escola regular a aceitar no seu seio” (Afonso, 2008:176). Em sentido oposto, por igualdade de direitos com os pares, a inclusão defende que a criança está no interior da escola. Procura eliminar a carga negativa associada às crianças com NEE, remetendo-a para a diversidade existente no contexto escolar. A diversidade passa então a ser encarada como norma e não excepção no contexto de uma escola para Todos numa sociedade para Todos. Isto implica que os alunos permaneçam na sala regular “salvo raras excepções, todos os serviços educacionais devem ser prestados na sala de aula, implicando a aceitação das diferenças por parte da escola, o apoio nas aprendizagens e a resposta a todos e a cada um no âmbito das suas necessidades e características individuais” (Rodrigues, 2001: 131).

O conceito de inclusão é como vimos, uma manifestação social contemporânea, que surgiu no discurso da defesa dos direitos da pessoa com deficiência tradicionalmente marginalizada ou em exclusão social, tendo evoluído nas duas últimas décadas ao sabor de tratados e convenções internacionais e sido apropriado em diferentes contextos sociais, políticos, educativos.

Atendendo a que as pessoas com deficiência, ao nível social, continuam no presente a constituir um dos quatros grupos identificado como ainda em exclusão, necessitando de medidas e políticas específicas para a sua inserção profissional e social, convém, determo-nos um pouco sobre o conceito de exclusão social, para melhor compreendermos como ele afecta a população

com DM. Para Giddens (2004:210, 211) por *exclusão social* entende-se as formas pelas quais os indivíduos podem ser afastados do pleno envolvimento na sociedade, focando a atenção num conjunto mais amplo de factores que impedem que os indivíduos ou grupos tenham oportunidades que estão acessíveis à maioria da população. Para uma comunidade ou sociedade estar integrada é crucial que os seus membros partilhem instituições como escolas, instalações de saúde e transportes públicos, uma vez que a essa partilha promove a existência do sentido de solidariedade social na população.

Capucha (1998:210-211), por sua vez, relaciona *exclusão social* a "um conjunto de direitos e deveres normativos inscritos nas estruturas sociais (...) e é esse conjunto de direitos e deveres que confere às pessoas o estatuto de cidadãos". Nesta linha, verificam-se situações de exclusão social quando a "sociedade não oferece a todos os seus membros a possibilidade de beneficiar de todos esses direitos, nem de cumprir alguns deveres que lhe estão associados".

De facto, a revisão bibliográfica nesta área mostra-nos que historicamente as pessoas com Deficiência, e no seu seio as pessoas com DM, têm sido um dos grupos mais discriminados, excluídos socialmente, pois tem-lhes sido vedada a possibilidade de beneficiar em igualdade de oportunidades de todos os direitos e deveres normativos inscritos nas estruturas sociais, nomeadamente: acesso à educação e formação em condições de sucesso; ao emprego mediante exercício de profissão com remuneração justa pela actividade exercida, entre outras acessibilidades, nomeadamente, geográficas e de mobilidade.

A exclusão das pessoas com DM na sociedade portuguesa arrasta-se nos nossos dias, sendo disso reflexo a forte ligação entre a pobreza e a deficiência. Contudo, enfatizar a relação entre a deficiência mental, a privação económica e exclusão social não é sinónimo linear de causa e efeito. As situações de privação e exclusão social não decorrem da deficiência em si, mas da forma como esta é construída socialmente, bem como das barreiras físicas, sociais e psicológicas, estigmas, edificadas. Por isso, voltamos à sua representação social, visto que deve ser entendida como a desvantagem ou restrição de actividade criada pela sociedade, isto é, pelas instituições sociais (família,

escola, comunidade...) que ao não considerarem as necessidades específicas das pessoas, a sua singularidade, impedem a sua participação na comunidade e nas actividades sociais habituais para qualquer outro cidadão.

Assim, na nossa opinião, a DM deve ser percebida não só como problema social e político, mas também como uma questão de cidadania e de direitos humanos. A sociedade obriga-se, conforme consagrado na Constituição Portuguesa e em inúmeros tratados e convenções internacionais ratificados pelo nosso país, a garantir a todas as pessoas, independentemente das suas particularidades, o cumprimento dos direitos de cidadania e a oportunidade em condições de igualdade de exercício pleno dessa cidadania. Para se atingir este objectivo, Fontes (2008:2-3) aponta a urgência de observância de um conjunto de princípios, que nos afiguram decisivos para a mudança: o princípio da *auto-determinação (self-advocacy)*, o princípio da *não discriminação*, o princípio da *inclusão* e o princípio da *vida independente*.

Paraphrasing the same author is essential "permitir às pessoas com deficiência a tomada de decisão sobre todos os assuntos que lhes dizem respeito, incluindo a determinação das suas condições de vida e a prossecução dos seus projectos de vida". Por isso, deve ser assegurado, desde logo, o *princípio da auto-determinação*, como meio de eliminar as relações de poder criadas entre as pessoas com deficiência e aqueles que lhes prestam assistência, nomeadamente, pais e técnicos. Este aspecto é deveras pertinente nos jovens com DM, dado que o não reconhecimento da sua capacidade em ajuizar faz com que na prática as tomadas de decisão sejam frequentemente realizadas por terceiros (progenitores, técnicos, professores...), com prejuízo das suas motivações, com consequências no seu auto-conceito, na relação que estabelecem com o outro, no seu projecto de vida.

Para reverter esta situação existem actualmente em quase todos os países da Europa grupos de auto-representação com pessoas com DM, constituindo a Plataforma Europeia de Auto-Representantes (EPSA – European Platform Self-advocacy), com o apoio da Comissão Europeia e do movimento Inclusion Europe, cujo objectivo é ajudar as pessoas com deficiência mental a construir a

sua própria identidade para que possam viver as suas próprias vidas, tornando-se menos dependentes das famílias e técnicos. A Inclusion Europe (s/d) acredita que “a maioria das pessoas com DM tem capacidade para participar e contribuir para a sociedade. O desenvolvimento das suas capacidades é do interesse de todos, de forma a não perder as suas contribuições positivas para a diversidade das nossas sociedades”. As pessoas com DM e as pessoas que as apoiam neste sentido chamam a este esforço para falar em seu próprio nome “auto-representação”.

Paralelamente à auto-representação, impõe-se o *princípio da não discriminação*, isto é, a eliminação de todas as barreiras físicas, ideológicas e psicológicas que enfraquecem o exercício dos direitos de cidadania da pessoas com DM, recorrendo-se se necessário a medidas de discriminação positiva.

A este respeito cabe-nos abrir um parênteses, lembrando que as políticas de inserção actuais, – por oposição às anteriores de integração, que visavam a homogeneização e coesão social, promovendo o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução (Castel, 1995:508) – contemplam nas suas formulações as situações de diferença, adoptando uma lógica de discriminação positiva. Assim, conferem uma particular atenção àqueles que demonstram um deficit de integração, nomeadamente os grupos que pertencem a categorias como os desempregados de longa duração, os jovens em risco, os imigrantes, as pessoas com baixas qualificações escolares, famílias monoparentais, pessoas com deficiência ou doença mental, entre outros. Os que num primeiro impacto poderiam ser considerados como uma “categoria homogénea” – em exclusão social – acabam por se revelar um conjunto diferenciado que pressupõe capacidades de resposta e metodologias de acção diferenciadas.

Por isso, nas políticas sociais de inserção traçadas a nível europeu pela Rede Europeia Anti-pobreza (REAP), as pessoas com deficiência são designados por *desfavorecidos com handicap específico*, sendo uma das quatro categorias fundamentais eleitas para intervenção ao nível da formação e inserção profissional, visando a sua inclusão social, a par dos desfavorecidos

desqualificados, desfavorecidos em situação de pobreza persistente, desfavorecidos marginais.

Segundo Castro e Marques (2000: 24) as pessoas com deficiência física ou mental (...) constituem uma categoria à parte, exigindo uma formação específica adaptada a cada tipo de deficiência (...) e a integração em empregos com condições adequadas aos seus problemas”, às suas singularidades, segundo a nossa opinião.

À *auto-representação* e à *não discriminação*, alia-se o *princípio da inclusão*, isto é, o investimento em *sociedades de todos e para todos*, mediante a criação de condições para que todos nela possamos viver com dignidade e qualidade de vida.

E finalmente, associa-se aos anteriores, o *princípio da vida independente*, isto é, torna-se imperativo, segundo Fontes (2008: 2) “garantir à pessoa com deficiência escolha, controlo e liberdade no seu trabalho, casa e comunidade em condições de igualdade com qualquer outro/a cidadão/ã”. Para isso, devem dotar-se as pessoas com deficiência e ou em exclusão de *empowerment*, no sentido de, “garantir o poder, assegurar a alguém, o poder de escolha e administração da sua própria vida”. *Empowerment* entendido como “o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas usa o seu poder pessoal, inerente à sua condição, para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo o controlo da sua vida” (Neves e Rossit, 2006:29) considerando que o poder pessoal é intrínseco ao ser humano desde o seu nascimento.

O conceito de *empowerment* ultrapassa em larga escala as noções de democracia, direitos humanos e participação social, pressupondo a participação crítica e activa ao longo dos processos de decisão, que não pode ser confundida com a simples presença física dos indivíduos em reuniões. A este respeito lembre-se que a Declaração de Montreal (Montreal, 2004) foi redigida com a participação das pessoas com DM. No entanto, e apesar de acordada a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, em Portugal, um dos países signatários, continua-se a perpetuar o termo

anterior. Também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o respectivo Protocolo Opcional, ratificados por Portugal em 7 de Maio de 2009, contou com a participação de inúmeras organizações representativas das pessoas com deficiência, fazendo-se Portugal representar pela Disabled Peoples International.

Mas, como dizíamos, a garantia de uma vida independente e com *empowerment* às pessoas com deficiência depende ainda quer do conhecimento dos principais documentos que garantem a participação social, quer das formas de usufruir desses direitos, tornando-se, por isso, para nós missão educativa imprescindível assegurar esse conhecimento, para ser possível exigir uma resposta política e social efectiva às necessidades fundamentais de qualquer ser humano: emprego, educação e formação, rendimento e defesa de direitos.

Parafraseando Rodrigues (2003: 91) “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?”. Acreditamos, que sim, pois a sociedade dificilmente é motor de exclusão em todos os seus sistemas ou subsistemas sociais em simultâneo. A esfera social enquanto móbil de inclusão remete-nos para a equação do âmbito da inclusão noutros domínios, tais como a sua consideração nas redes de sociabilidade (família, vizinhança territorial ou profissional, amigos) e nas múltiplas acessibilidades em que se materializa. Neste campo, referimo-nos, objectivamente a outros subsistemas: *os sistemas geradores de rendimento* (posicionamento dos indivíduos relativamente ao domínio económico, no que se refere a sistemas geradores de rendimentos, aquisição ou não de bens e serviços, indispensáveis ao funcionamento em sociedade); *relação da pessoa com as instituições básicas* – sistemas educativo, formativo e saúde; *o acesso à informação e ao conhecimento*; *o acesso e exercício da participação política* (através das quais se concretizam ou não outras formas de exercício dos direitos de cidadania); *a inclusão territorial / espacial*: inclusão ou não nas áreas geográficas onde vivem. Finalmente, entendemos que a inclusão opera também ao nível do *simbólico*, isto é, no reconhecimento subjectivo *de se estar ou não incluído*. Por isso,

rejeitamos uma visão homogénea da inclusão, conforme tem sido prática corrente no campo educativo, nomeadamente no discurso da educação especial, pela tentação do reducionismo em que acaba por se cair, julgando mais enriquecedor considerar-se o termo inclusões.

#### **2.4.2 Directivas para a inclusão da pessoa com deficiência**

Assume-se, no âmbito político nacional e europeu, a preocupação de garantir simultaneamente o acesso a recursos, aos direitos, aos bens e serviços, aliados à preocupação de desenvolver a igualdade de oportunidades na participação social. Passamos pois, brevemente em revista, as principais directrizes e estratégias nacionais e internacionais produzidas nesta área.

De acordo com o último inquérito da União Europeia (UE) sobre discriminação, 86% dos portugueses consideram que ter uma deficiência é sinónimo de desvantagem, representando para os inquiridos o tipo de desvantagem ou risco social mais grave comparativamente a outros riscos.

Para melhorar a situação das pessoas com deficiência, materializam-se actualmente na Europa, ao nível dos Estados Membros, um conjunto de medidas e de iniciativas concertadas, num duplo sentido: defesa intransigente de direitos para este grupo social (apoiada pela Convenção das Nações Unidas que Portugal assinou em Nova Iorque, em conformidade também em recomendações e numa directiva da UE no plano da discriminação face ao emprego) e atendimento a novas filosofias de acção que se configuram como mais justas, sustentáveis e mais adequadas aos parâmetros do direito pela pessoa e no direito de participação, princípios em que assenta aliás o Modelo Europeu.

Centrados na promoção do desenvolvimento sócio – económico, foram delineados em Portugal logo nos primeiros PNAI's (Plano Nacional de Acção

para a Inclusão) eixos de intervenção orientados para o combate às formas de pobreza e exclusão social incluindo-se aqui as pessoas com deficiência como um dos quatro grupos de intervenção. As medidas passam por: capacitar e activar os excluídos do mercado de trabalho; por promover a inserção de grupos desfavorecidos pela via do emprego; por potenciar como instrumento de inclusão estratégico a aprendizagem ao longo da vida; por desenvolver sistemas de protecção social; por ampliar a rede de equipamentos e serviços tornando-os mais acessíveis; por adequar todas estas respostas às necessidades efectivas das pessoas.

No entanto, no balanço efectuado do PNAI 2006-2008, conclui-se que o cumprimento das metas ficou aquém do projectado, pelo que, segundo Caleiras (2008:98-99), a estratégia nacional do actual PNAI, enfoca a sua atenção na valorização dos contextos socio-económicos debilitados e do seu impacto na manutenção da pobreza e exclusão. Para as combater delinearam-se *quatro pilares específicos de intervenção local*: investimento em medidas políticas que permitam combater o défice histórico persistente na área da pobreza; necessidade de elevar os níveis de qualificação dos cidadãos como meio de limitar os processos de exclusão do mercado de trabalho; a *necessidade de respostas reforçadas no apoio aos cidadãos «portadores de deficiência»*, considerado “ um dos grupos sociais mais vulneráveis, mas nem por isso até aí objecto de focalização das medidas” (idem:98); e por último, o quarto pilar, que aponta no sentido da intervenção nas comunidades imigrantes, consideradas muito vulneráveis à pobreza e exclusão social (PNAI, 2006-2008:8,9).

Atendendo a estes pilares o governo assumiu como uma das três prioridades definidas, *a superação das discriminações, reforçando a integração de cidadãos “ portadores de deficiência”* e dos imigrantes, implementando, entre outros, os Programas “Escolhas” vocacionado para crianças inseridas em meios desfavorecidos, designadamente descendentes de imigrantes e minorias étnicas, que tendem a ficar à margem das medidas políticas, ou o “Novas Oportunidades”.



No entanto, na prática, as medidas dirigidas a pessoas com deficiência – oficialmente designadas “portadoras de deficiência ou incapacidade” – em particular na área da mental ou Intelectual, continuam a ser regidas por instrumentos legislativos emanados do contexto internacional, que se assumem como referências fundamentais no domínio das políticas em favor das pessoas com deficiência e incapacidades, nomeadamente: A convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com Deficiência (2006), a estratégia Europeia para a deficiência, da comissão Europeia (2007) e o Plano de Acção para a Deficiência 2006-2015 do Conselho da Europa.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Adicional, que entrou em vigor recentemente reconhece e promove os direitos humanos das pessoas com deficiência e incapacidades proibindo a discriminação de que continuam a ser alvo em todas as áreas, nomeadamente, na integridade e liberdade individual, na reabilitação, na saúde, no emprego, no acesso à informação, aos equipamentos e serviços públicos.

A Estratégia Europeia para a deficiência – plano elaborado pela Comissão Europeia –, estabelece um quadro de organização e integração das questões da deficiência, recorrendo a diferentes instrumentos políticos, incluindo documentos, directivas e declarações diversas, das quais se destaca o documento “Inclusão das pessoas com Deficiência – estratégia comunitária sobre igualdade de oportunidades” (2007).

O Plano de Acção para a Deficiência 2006-2015, do Conselho da Europa, chama a atenção para a violação da dignidade humana fruto da não promoção dos direitos dos cidadãos com deficiência e de não se assegurar a igualdade de oportunidades, estruturando quinze linhas de acção, das quais destacamos a relativa à participação em domínios da vida política, pública e cultural, à igualdade no acesso à educação, à reabilitação, à acessibilidade ao património edificado e aos transportes, à vida em comunidade.

Paralelamente a estes documentos, existe uma panóplia imensa com interesse, versando sobre a inserção de pessoas com deficiência e incapacidades nos vários níveis da vida social: emprego, qualificação, educação, cidadania, entre outras.

Destacamos, no âmbito da educação, a Declaração da Salamanca por instituir as bases e fundamentos ainda actuais do processo de construção da Escola Inclusiva, retomada no decreto-lei nº3/2008, e a proposta de Directiva do Conselho da UE, que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre pessoas, independentemente da sua religião ou crença, deficiência, idade, orientação sexual.

Ao nível da Estratégia Europeia para a deficiência, salienta-se o estudo “ Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiência e Incapacidades – Uma Estratégia para Portugal”, realizado em 2007, pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) e pelo Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Neste estudo destacam-se três pilares em que a Estratégia Europeia se tem edificado: produção legislativa e medidas anti-discriminação que permitem o acesso aos direitos individuais; propostas destinadas à eliminação de barreiras no ambiente e, por último, integração das questões relativas à deficiência e incapacidades no conjunto de políticas da UE, para facilitar a inclusão activa.

No âmbito nacional, propriamente dito, verifica-se uma nítida evolução do entendimento da problemática da deficiência, seguindo-se de perto as directivas comunitárias, na produção legislativa e programática do Estado. Para além da Constituição da República, que já referimos anteriormente, também a Lei nº 38/2004, de 18 de Agosto, decreta as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência na sociedade, proibindo e prevendo punição face à discriminação pela deficiência ou existência de risco agravado de saúde, na lei nº 46/2006 de 28 de Agosto.

Para além destes instrumentos legais, foi adoptado em 2006 o Plano de Acção para Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades (PAIPD) que procura regular e sistematizar a intervenção do Estado neste âmbito. Este Plano ao assumir-se como instrumento central de integração das políticas, pretendia sob a coordenação forte do Estado, assegurar a transversalidade e a visibilidade social desta matéria.

Paralelamente a esse Plano constata-se, pela revisão documental que fizemos, que quase todos os Ministérios produziram documentos e orientações políticas, programas e planos nacionais que incidem directa ou indirectamente nas pessoas com deficiência e incapacidades. Assumem-se com maior relevância neste âmbito, por planeamento estratégico, o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI), o Plano Nacional de Emprego (PNE) e o Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA).

Por seu lado, também o PNE 2005-2008 define como Desafio 1 " promover a criação de emprego, prevenir e combater o desemprego" integrando um item relativo à Promoção da Inclusão de Todos no mercado de Trabalho, incluindo as pessoas com deficiência através do Programa de Formação Profissional e Emprego para Pessoas com Deficiência, sob a tutela do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Configura-se como um dos objectivos prioritários uma mais fácil e efectiva inserção social profissional das pessoas com deficiência.

De facto, conforme fomos referindo a complexidade e heterogeneidade da deficiência, tem ordenado a mobilização alargada de distintos actores sociais e da sociedade civil no seu todo. Neste campo, destaca-se a activa intervenção das Associações, que desde 1974, face à insuficiência das estruturas de apoio às famílias, nas áreas da educação e reabilitação, se organizaram procurando dar resposta às suas necessidades, das quais destacamos, a título de exemplo, as APPACDM (Associações Portuguesas dos Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) e CERCI (Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados).

No presente, partilhando este objectivo comum, começam a proliferar um pouco por todo lado, acções de alguns municípios, procurando melhorar as acessibilidades, ou prestando apoio financeiro e logístico a algumas associações locais ou dinamizando actividades profissionais, culturais e recreativas, de forma a integrar temporária ou permanentemente as pessoas com deficiência. Também por parte do sector privado, dos empresários em particular, parece desenvolver-se a noção “responsabilidade social das empresas”, que faz com que alguns empresários se constituam como parceiros no processo de inserção profissional, nomeadamente das pessoas com deficiência.

Em síntese, em Portugal, nos últimos dez anos, é clara a crescente europeização das políticas sociais de inclusão e emprego, articulando-se estratégias europeias de emprego e de inclusão social com múltiplas acções desenvolvidas a nível nacional, regional e local, através dos programas e medidas atrás mencionados, financiados em grande parte pelos fundos europeus.

Também no campo educativo são evidentes as mudanças, no sentido de educação inclusiva para todos, atenta à diversidade do ser humano. No entanto, e à semelhança do que acontece noutras áreas, a divisão dos planos de acção governamental por sectores, nem sempre tem conduzido à desejada política global integrada e transversal da educação, prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência, conforme preconizam a Constituição da República e a Lei nº38/2004 de 18 de Agosto.

Assim parece necessária uma maior articulação entre os diferentes Ministérios, destacando desde logo o da Educação, Trabalho e Solidariedade Social, com vista a práticas concertadas que permitam a educação, a formação, a inserção profissional e inclusão social de Todos os cidadãos.

## Capítulo 3 – DA ESCOLA À INCLUSÃO SOCIAL

### 3.1 Transição do jovem para a vida adulta

A transição para a vida adulta constitui uma problemática que não é específica dos jovens com deficiência, mas sim, transversal à sociedade, na medida em que diz respeito a jovens de diferentes origens sócio – económicas e culturais, com múltiplos sentidos de pertença e de representação, distintos objectivos e estratégias pessoais, que não passam incondicionalmente pela obtenção linear de um grau académico ou pela continuação de estudos.

Nesse sentido, abordamos o tema da transição para a vida adulta enquanto matéria que diz respeito à juventude no seu global, e às formas pelas quais os jovens adquirem o estatuto de adulto, interseccionando sempre que possível aspectos específicos aos jovens com DM.

De forma a analisar esta realidade revisitamos os conceitos de *juventude* e de *transição para a vida adulta*, concluindo que estes se complementam numa relação de causa – efeito, na medida em que a juventude traduz, segundo Braga da Cruz (1984:285) “um hiato social que se dá entre a infância e a maturidade humana”, ocorrendo em simultâneo com o actual processo de transição para a vida adulta. Isto significa que a juventude e a entrada na vida adulta são genericamente entendidos como fenómenos que caracterizam um estágio intermédio na vida de uma pessoa, que caracterizamos como *um estar entre* uma fase de dependência social e o momento de emancipação - entendida como a etapa em que se adquire o estatuto de adulto, a autonomia económica e social, passando também pela emancipação residencial, a constituição do próprio agregado familiar e a aquisição de direitos e deveres cívicos.

Paralelamente, apercebemo-nos que na sociedade portuguesa ser adulto decorre de uma representação social hegemónica, instituída por um conceito

estático, disciplinador, standardizado de saída da escola e passagem para a vida adulta. Esta acepção, promovida por instituições ou estruturas tradicionais de referência, tais como a própria escola, família e trabalho, foi apropriada no discurso social como sinónimo de estatuto a atingir mediante a obtenção de estabilidade na vida profissional, financeira e familiar, pessoal e afectiva, distando, a nosso entender, das actuais trajectórias complexas, múltiplas e pouco lineares dos jovens dos nossos dias.

Para além disso, incorpora muitas vezes uma representação negativa ao definir-se adulto como estatuto ou obtenção de uma meta com objectivos traçados num eixo temporal linear pré-definido e socialmente esperado, implicando por isso a assumpção de responsabilidades profissionais, financeiras e familiares. Nesta medida ser adulto pressupõe posturas e atitudes sérias e formais, deixando-se para trás a liberdade e as actividades prazerosas próprias dos estádios anteriores, remetendo-nos para a noção etimológica de “adultus”, referida por Silva (2003:36), como aquele “que terminou de crescer”, produto de um quadro tradicional de exigências imposto.

Por influência de mudanças socioeconómicas advindas de uma sociedade industrial em expansão e do fenómeno da individualização proveniente dos avanços no campo da psicologia, psiquiatria e filosofia, a partir das décadas de 60 e 70 o termo adulto adquire novos significados. Passa a ser encarado como um estado inacabado, sujeito a um contínuo processo de construção e desenvolvimento numa perspectiva humanista evolucionista (Carl Rogers, 1961), entendido segundo Boutinet (200:17) como “ perspectiva” ou “ uma maturidade vocacional nunca atingida, mas em contínua conquista”.

Ora, parece consensual que ser adulto nos dias de hoje é estar integrado numa sociedade de escolhas, decisões, projectos múltiplos ao longo da vida: pessoais, profissionais, familiares, de orientação, inserção, formação, entre outros. No entanto, estas decisões dependem cada vez mais do próprio indivíduo e da sua capacidade de organização e decisão, do que propriamente de um quadro estruturado de identificações, uma vez que, por exemplo, se desfizeram certezas outrora inabaláveis, tais como o emprego para toda a vida

ou a habilitação superior como garante de obtenção de emprego socialmente prestigiante. Por isso, na essência de ser *um ser adulto* coexistem lógicas dialécticas de alguma complexidade: adulto como sinónimo de ser um sujeito equilibrado, estável, instalado na vida, na carreira; adulto como sujeito que se perspectiva em desenvolvimento numa atitude de progressão, de formulação de desejos e concretização de projectos ou ainda ser adulto enquanto problema que tem de enfrentar o imprevisto, o risco, a exclusão e a inexistência de quadros de referência (Silva, 2003). Todavia, estas lógicas que à partida surgem como opostas, também podem coexistir no indivíduo produzindo o que Boutinet (2000:19) designa por “um efeito desmultiplicador numa espécie de desestabilização da vida adulta”.

Ao nível da representação social relativa a esta temática encontramos ainda uma outra perspectiva de análise sobre o que é *ser adulto*, designada por Sousa (s/d) de *representação emancipada*. A autora propõe a substituição da estabilidade e o carácter negativo do conceito adulto pelos termos “maturidade”, “auto-realização” e “desenvolvimento pessoal”, representação que, no seu entender, vigora essencialmente junto dos jovens adultos de classe média/alta urbana. Esta abordagem parece ir ao encontro da ideia de adulto em aprendizagem contínua ao sabor de percursos complexos de *avanços e recuos* a que os jovens estão sujeitos (Machado Pais, 2005).

Em síntese, o adulto pode ser visto então, de acordo com Sousa (s/d) à luz de um paradigma pós-moderno de transição para a vida adulta “que pode ser vivido e representado de acordo com um modelo positivo de oportunidades, possibilidades de escolha e experiências, entendidas como desafios, fontes de prazer e lazer, qualidade de vida de desenvolvimento e de realização pessoal” ou pelo contrário segundo “um modelo negativo de instabilidade, incerteza e marginalização”, por dificuldades em criar ou aceder às oportunidades, nomeadamente para os jovens mais desfavorecidos.

Para melhor compreensão desta temática é necessário trazer para a discussão ainda outro aspecto. Os processos de transição para a vida adulta podem ser identificados, segundo Galland (1984) a partir de duas dimensões do ciclo da

vida – a *esfera pública* (Escolar/profissional) e a *esfera privada* (familiar/afectiva). Paralelamente considera-se que os processos de transição para a vida adulta podem ser analisados através da dialéctica que ocorre entre dois momentos cruciais: os *momentos de saída* (a saída da escola e a independência financeira e de habitação, em relação à família de origem) e os *momentos de entrada*, relacionados com a inserção no mercado de trabalho e a criação da sua própria família.

Ora perante os desafios lançados pela sociedade actual – a globalização, a crise actual de emprego, a competitividade desmesurada, a formação ao longo da vida, entre outros – as principais instituições responsáveis pela socialização, família e escola, conservam um modelo tradicional de transição para a vida adulta. Permanecem como afirma Giddens (2000:31) “incrustadas”, tornando-se “inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar”. Por isso, “a impotência que sentimos não é sinal de qualquer fracasso pessoal, é o reflexo apenas da incapacidade das nossas instituições. Precisamos de reconstruir as que temos, ou de as substituir por outras”.

Apesar de se afirmar atenta à emergência de mudança de ruptura com o modelo tradicional, a Escola face à crise actual de desemprego, dilata a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, dilata a formação superior elevando-a para níveis de Mestrados, Doutoramentos, numa tentativa desesperada de travar a pressão social do desemprego. Insiste-se, nesta medida, numa escolarização fortemente académica com reduzida articulação às necessidades reais do mercado de trabalho, adiando-se a inserção profissional dos jovens. Por outro lado, assiste-se a outra realidade ao nível da formação, a que Azevedo (1999) chama de “voos de borboleta” entre a formação e a inserção directa das pessoas no mercado de trabalho. Oscila-se entre períodos de desemprego e formação financiada pelo estado, com um duplo objectivo: redução do desemprego, nessa medida ocupação temporária e abertura a novas oportunidades de emprego, por requalificação profissional. Se este é o cenário que enfrentam na actualidade os jovens/ as pessoas de uma forma



geral, agravam-se as dificuldades no acesso e manutenção do emprego no quadro dos designados com deficiência.

Partindo do princípio de que no processo de inserção na vida adulta o acesso ao emprego é fundamental para qualquer jovem, no caso das pessoas com algum tipo de deficiência, é mesmo considerado um dos quatro pilares fundamentais para saída da exclusão.

Por isso, para os jovens com DM a formação profissional ou para o emprego/ integração laboral, tornam-se, como veremos de seguida, uma ponte que facilita a inclusão social, fomentando a autonomia (financeira, familiar, afectiva), facilitando a integração na comunidade, promovendo a participação, melhorando em síntese a qualidade de vida.

### **3.2 O papel da escola na transição para a vida adulta**

Parece, hoje, indiscutível que a escola e a família constituem de facto contextos de desenvolvimento privilegiados das crianças e jovens, com papéis indissociáveis e complementares no processo de formação e educação. Acreditamos que a sua riqueza cultural e pedagógica reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projectos de cada uma destas unidades sociais. À escola, no seu interior, compete pois, entre outras múltiplas funções, a resposta às exigências, desejos e características da diversidade de utentes que usufruem dos seus serviços. Por isso, deverá proporcionar oferta formativa suficientemente abrangente que permita a resposta aos diferentes projectos de vida dos jovens que a frequentam, podendo passar por processos não estritamente ligados à formação académica, mas também pela formação profissional.

No entanto, a Escola portuguesa encontra-se ainda na actualidade, segundo alguns autores (Stoer, Cortesão, Araújo, Santos, entre outros), num processo

ambivalente quer de reafirmação da sua função – estendendo no momento a escolaridade obrigatória ao 12º ano – quer de crise, não tendo ainda conseguido ultrapassar os efeitos e dificuldades inerentes à escola de massas. Foi de facto garantido o acesso generalizado à escola pública, mas a garantia do sucesso, continua uma meta por atingir.

Como refere Cortesão (1998) a Escola tornou-se o espelho da diversidade da sociedade, o espaço onde coabitam diariamente crianças e jovens de diferentes meios económicos e sócio – culturais, de diferentes etnias e nacionalidades, transpondo para o interior daquela os seus valores, suas especificidades e suas dificuldades. Apropriando-nos da expressão da autora (1998) a sala de aula tornou-se “um arco-íris”, e, acrescentamos nós, a pessoa com deficiência uma das suas cores.

A Escola, porém, cristalizada nos seus princípios e estruturas organizativas e pedagógicas rígidas, insiste em funcionar para um aluno ideal, implementando um currículo homogéneo ou uniforme tipo “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991). A este respeito, na mesma linha, Cortesão afirma que (1998:4) “ a escola, a educação (se) constrói (...) e funciona habitualmente para o «aluno-tipo», o tal cliente ideal pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento”. Sob a mira de um “olhar daltónico” sobre a diversidade, a causa do insucesso escolar é imputada à diversidade, não se reconhecendo na escola a essência do seu fracasso.

Nessa medida partilhamos com Afonso (2005:56) a convicção da necessidade de mudança no currículo, pois entendemos obsoleta a manutenção de um “modelo uniformizador, assente num currículo hegemónico e supostamente homogéneo” perante a diversidade que vivenciamos nas nossas escolas. Sentimos essencial a ruptura com o modelo hegemónico do currículo e implementação de um currículo contra-hegemónico que atenda a diversidade de cada um, visto que, chegou o momento de (Afonso, 2005:56) “ assumir a necessidade de rupturas que vão mais além de uma mera cosmética

pedagógica (terminológica e semântica, atrevemo-nos a acrescentar), bem enrolada em perspectivas aparentemente progressistas.”

No momento em que se defende o sucesso educativo para Todos a qualquer custo e se implementam programas diversos para qualificação dos jovens e requalificação de adultos em geral, como por exemplo o “Programa Novas Oportunidades” entre outros, continua na sociedade portuguesa a associar-se directamente à deficiência e incapacidades baixos níveis de literacia e de escolarização.

No campo da deficiência mental, esta realidade agudiza-se, assumindo quase um cariz de fatalidade, dado que a maioria dos jovens nestas condições dificilmente obtém o certificado de 9º ano de escolaridade, terminando amiúde com um certificado de frequência e não de habilitação. Este facto, não pode ser ignorado como até aqui, pois produz diversos condicionalismos no acesso ao emprego e outras oportunidades, no exercício de direitos, na participação social e na percepção da sua própria condição.

Ora, se se constitui como prioridade da acção governativa e preocupação pública assumida que a formação ao longo da vida se deve orientar para todos os cidadãos, então as políticas educativas são mais do que nunca de elevada importância. Constituem um veículo fundamental na inclusão ou inclusões e no combate aos níveis de discriminação, no acesso à educação em condições de sucesso, no acesso a recursos – incluindo o trabalho, com evidentes retornos directos para todos os cidadãos ao nível de coesão social.

Num passado ainda recente a Escola – sistema nacional de ensino – demonstrou inúmeras dificuldades em assumir a responsabilidade pela integração da população com deficiência, em particular, no âmbito da escolarização das pessoas com DM em idade escolar, pelo que esse papel foi desempenhado pelas Associações, CERCI’s e APPACDM’s, entre outras. No entanto, não podemos esquecer que era à escola inclusiva que competia essa função.

Por outro lado, também pela dignidade e valor que o trabalho concede à vida pessoal, a Declaração de Salamanca prevê a necessidade de ser a Escola a ajudar os jovens com NEE a realizarem uma transição efectiva da escola para o trabalho, apontando o treino de competências e de experiências directas em situações da vida real, isto é, na comunidade circundante. Refere, no entanto, que o envolvimento activo exige a presença e articulação de conselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, instâncias da comunidade local e seus serviços, prática ainda muito recente e pouco exercida em Portugal.

Ao nível do discurso, e como ideal da sociedade, tenta-se sem dúvida promover o acesso à escola inclusiva, garantindo o respeito pelas diferenças, porém, como refere Afonso (2005:54) nem sempre é fácil a sua operacionalização, pois “ torna-se (...) difícil, por vezes, articular o direito à igualdade de possibilidades sociais com o direito à diferença”. Sob a preocupação algo desmesurada em atender à diferenciação, o sistema educativo tornou-se perverso, deixou-se cair nas “ciladas da diferença”, petrificando frequentemente o percurso educativo dos jovens com DM a programas funcionais ou a percursos alternativos no âmbito do decreto-lei nº 319/91, num passado bem presente na memória colectiva.

Inconscientemente, privaram-se os jovens com deficiência mental ligeira a moderada da frequência de um percurso regular, estimulador, exigente, propiciador de bases sólidas de conhecimentos, independência pessoal e autonomia na aprendizagem. A este respeito refere Afonso (2005:54) que “ A ênfase, por exemplo, em estratégias de diferenciação curricular e num reforço da autonomia da escola que geralmente assumem, no discurso pedagógico, um papel inovador e positivo podem comportar, em si, o risco de agravarem situações de desigualdade eliminando, nomeadamente, conflitualidades com o poder estatal e apostando numa meritocracia localizada”.

À luz da diferenciação pedagógica, da “ênfase exagerada na planificação individual” (Ainscow, 1997:16), do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e pré-profissionais específicas, em oficinas especializadas no exterior à

escola, limitou-se o grau de escolaridade de muitos jovens, com repercussões significativas no acesso ao emprego, na sua auto-representação e participação social. Enviesou-se o seu percurso com expectativas e preconceitos, sobre o que eram capazes ou não de realizar, quando devia ser missão da Escola promover um ensino adequado a todas as crianças na sua diversidade, incluindo as tradicionalmente designadas com NEE, para que um harmonioso desenvolvimento e aprendizagem se processem naturalmente. Caiu-se no que Afonso designa como “cilada da diferença”: currículos individuais, funcionais, alternativos, centrados na singularidade do sujeito, nem sempre respeitadores das suas motivações e expectativas, que inevitavelmente limitaram a um baixo nível a habilitação académica da maioria dos jovens com DM. Em favor da pré-profissionalização, em locais e com técnicos especializados, impossibilitou-se a socialização com pares da mesma faixa etária, encerrou-se a Escola enquanto espaço e tempo de encontro com o Outro, com o diverso.

Por isso, concordamos com Afonso (2005) quando afirma que a Escola não deve ser entendida como Escola Inclusiva apenas para os jovens com deficiência ou NEE, mas como resposta preferível para todos, independentemente das suas características individuais, o que pressupõe o reconhecimento da diversidade como “valor acrescentado”. Na mesma linha, comungamos da interrogação de Correia (2008), fará sentido de facto discutir uma escola inclusiva ou falar simplesmente de escola? “ À escola inclusiva devíamos chamar-lhe apenas simplesmente escola ou talvez para se compreender a sua coevidade, designá-la por escola contemporânea”.

Este conceito, de escola contemporânea ou escola inclusiva para todos sem excepção, parece emergir nos recém – publicados decretos-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro e nº 21/2008 de 12 de Maio. O governo português reitera orientações mais específicas de uma política educativa, que quer implementar sob a égide da educação inclusiva, uma escola agora inclusiva para Todos.

Segundo esta orientação política a educação inclusiva visa já não apenas a inclusão dos marginalizados, mas a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados,

devendo o sistema e as práticas educativas “assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas os alunos” (D.L.nº3/2008). Recuperam-se os princípios da Declaração de Salamanca, sendo que à luz da gestão da diversidade, se assume que todos os alunos têm necessidades educativas, o que implica a gestão das necessidades específicas de alguns, no quadro de uma política educativa flexível, e de qualidade, promotora do sucesso educativo de Todos. Nesta lógica de escola inclusiva para todos, pressupõe-se “a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Neste paradigma ideológico, que se quer inovador, limita-se à Educação especial ou especializada a responsabilidade de atender, numa lógica de qualidade, somente aqueles cujas necessidades assumem contornos muito específicos, conforme se preconiza no D.L.nº3/2008:

*“alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.”*

Definem-se apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, estendendo ao ensino privado a obrigatoriedade de integração de alunos com necessidades específicas permanentes e o direito a uma educação especializada. Para além disso, implicam-se legalmente os pais em todo o processo e surge a preocupação de regulamentar práticas de preparação de transição para a activa ou adulta, dos jovens cujas necessidades permanentes impeçam “de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo”. Neste caso a escola deve “ complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição 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.”

Procurando assegurar uma adequada transição do jovem para a vida pós - escolar, figura por decreto um plano individual de transição, que “deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”.

Contrariando uma política ainda recente de segregação, reconhece-se que muitas das dificuldades encontradas pelas crianças e jovens com deficiências e incapacidade são agravadas por um processo de exclusão e institucionalização que surgiu da participação em sistemas separados de educação, de formação e de reabilitação física, entre outros. Por isso, reorientam-se as tradicionais escolas especiais (APPACDM / CERCI's) para Centro de Recursos de Inclusão, com o objectivo de “ apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade, no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo” (D. R. 2.<sup>a</sup> série – N<sup>o</sup>170 – 3 de Setembro de 2008).

Traz-se para o campo educativo, no campo teórico, o paradigma da inserção social, e o princípio de mainstreaming como nova orientação, procurando garantir que a criança e ou jovem com deficiência participem nos serviços comuns de educação, formação, emprego.

Emanando de uma abordagem de nível sistémico que requer mudanças e ajustamentos às necessidades das pessoas com deficiências e incapacidade, promovendo a sua adaptação e a acção positiva, o mainstreaming impele à participação e a implicação das instituições dirigidas a pessoas com deficiências e incapacidade na construção do planeamento e na concretização de respostas e serviços comuns.

À escola cabe então não só o desafio de reduzir a taxa de abandono que é bem mais elevada nos jovens com deficiência, em particular com DM, como elevar o nível de acesso à educação e à formação e o seu nível de

qualificações (Jürgen, 2002:10-11), numa óptica de esforços concertados com os próprios actores sociais (famílias, jovens, professores, outros técnicos) e a comunidade local envolvente.

Conforme já dissemos, até aos anos 90, a Escola procurou responder às necessidades dos alunos com deficiência mental através de uma modalidade de «Ensino Especial» promovendo acções educativas que lhes permitissem adquirir conhecimentos académicos o mais próximo possível dos que caracterizavam os programas educativos da generalidade da população escolar. Quando atingida a idade limite pré-definida para esta função a escola ou antes o sistema educativo no seu conjunto considerava a sua missão cumprida e o aluno transitava para a responsabilidade da família, eventualmente com a colaboração de serviços especialmente destinados à população portadora de deficiência.

Gradualmente começou a emergir a consciência de que não existia de facto uma relação directa entre o investimento feito nos diferentes programas educativos destinados a esta população e o sucesso na sua integração social e profissional, constatando-se que muitos dos jovens que haviam beneficiado de programas educativos permaneciam em casa, inactivos, dependentes das famílias ou inseridos em instituições. Do mesmo modo, inúmeros estudos nesta área comprovaram a baixa qualidade de vida de uma elevada percentagem de alunos, que haviam usufruído destes programas. Percepcionou-se, então a importância que factores tais como a autonomia pessoal, convívio social, fruição dos recursos da comunidade e a realização profissional assumem para a qualidade de vida, em particular da pessoa com DM. Como consequência implementam-se na Escola programas educativos numa perspectiva funcional associada à expansão de projectos de transição para a vida adulta, também designados de vida activa ou vida pós-escolar. Como refere Costa (2004:8) educar alunos com NEE, em particular com deficiência mental, passou a assumir como objectivo fundamental “ não unicamente a sua capacitação académica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências que



contribuíssem para uma futura inserção social e profissional e para uma vida autónoma e integrada”.

Nesta lógica, para que a inserção na vida adulta dos jovens com DM seja efectivamente funcional, passa a defender-se que o processo de transição se inicie ainda na escola. A este propósito Jurados dos Santos, 1993 apresenta um modelo que assenta em três patamares: início do processo de transição na escola, passando depois por um período de transição preparatório, que culmina na inserção na vida activa propriamente dita.

Assim, um pouco por todo o lado, implementam-se nas escolas currículos adequados a cada um dos jovens com DM (currículos funcionais ou alternativos), procurando-se como complemento propiciar actividades que se entende como facilitadores do processo de transição à vida pós-escolar. Conforme refere o estudo realizado por Costa (2004) uma elevada percentagem das escolas a nível nacional desenvolveu uma prática regular de sistematização de processos de transição dos alunos na sua passagem para a vida pós escolar, no âmbito do decreto-lei nº 319/91. Neste domínio oscila-se nos últimos anos entre iniciativas pontuais, isto é, pouco estruturadas, e uma prática concertada, assente numa dupla modalidade: promoção de actividades dentro do próprio espaço escolar (através de integração dos jovens em oficinas, clubes diversos, e experiências supervisionadas noutros espaços/serviços, nomeadamente cantina, reprografia...) ou estabelecimento de parcerias com instituições/serviços da comunidade (centros de Reabilitação, Centros de educação e formação, outros....) ou ainda com experiências pontuais em empresas próximas. Desta forma, procura-se auscultar áreas vocacionais dos jovens e desenvolver competências pessoais, sociais e pré-profissionais valoráveis em qualquer integração profissional futura.

No entanto, e apesar deste esforço por parte da escola como Instituição promotora da preparação para a vida adulta, verifica-se no terreno que aquela nem sempre promoveu adequadamente as competências sociais exigidas no mercado de trabalho, que são claramente mais valorizadas pelos empresários do que propriamente as académicas, de acordo com o relatório de 2006 da

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Com o objectivo de acabar com o fosso existente entre a escola e o mercado de trabalho, torna-se pois necessária a implementação na escola de programas que preparem atempadamente a transição dos jovens com necessidades especiais para a vida adulta. Por isso, recomenda a Agência (2006:23) que a escola ponha em prática como complemento ao PEI (Programa Educativo Individual) um Programa Individual de Transição (PIT), enquanto instrumento onde é registado o passado, o presente e o futuro desejado pelos próprios jovens, incluindo “ as condições familiares, históricos, médica, tempos livres, valores e background cultural, ainda informação sobre a sua educação e formação”.

Neste cenário, o PIT assume então o rosto em documento de um processo dinâmico de transição que poderá exigir um período curto ou dilatado de tempo consoante as possibilidades e necessidades do sujeito, tendo como objectivo fundamental facilitar a entrada do jovem no mundo do trabalho. Por isso, deverá ser desenvolvido em espiral e de forma articulada com o PEI, constituindo um instrumento de trabalho que, segundo os especialistas do PIT (2006:23) deve respeitar as características dos jovens (competências, capacidades e expectativas), atender às exigências do sector empregador e promover a revisão permanente do plano de acção traçado.

Como princípios orientadores da sua elaboração, recomenda-se (2006:27-28): a participação activa do jovem com necessidades especiais e o envolvimento das famílias na planificação do PIT; o envolvimento e colaboração concertada entre todos os intervenientes (jovem, família, professores, técnicos diversos, empregadores e comunidade local); a flexibilidade do planeamento para melhor responder às mudanças de valores de experiências que vão ocorrendo durante o processo. Para além disso, salienta-se ainda que devem ser garantidas as necessárias oportunidades e apoios para que os jovens possam participar no planeamento do PIT, quer ao nível de aconselhamento ou outros apoios, antes, durante e depois do período de transição.

Relativamente à idade de início do processo de transição dos jovens com DM, parecia existir já no campo educativo uma certa unanimidade nos profissionais situando-o bem perto da idade considerada terminal para o cumprimento da escolaridade obrigatória ou seja nos 15 anos. No mesmo sentido e perante recomendações europeias, o decreto-lei nº3/2008 veio fixar a obrigatoriedade de definição de plano individual de transição no período de 2 a 3 anos que precede o término da escolaridade, tornando lei a sua implementação.

Como temos vindo a afirmar, a noção de incompetência associada à deficiência impossibilitou, durante décadas, o exercício por parte dos jovens com DM, de actividades produtivas no mercado regular de trabalho ou de funções com responsabilidade advindas da actividade profissional. Acreditamos, por isso, que uma preparação atempada de processo de transição para a vida adulta poderá reverter esta situação. O PIT poderá, neste âmbito, constituir ferramenta de mudança, enquanto institui uma prática reflectida que promove e obriga a uma atempada articulação entre os diversos actores intervenientes no processo educativo.

Se, neste processo, o jovem e a família desempenham um papel determinante, não devemos contudo esquecer a necessidade de mudanças também no que toca ao papel do professor quer do regular, quer da Educação Especial, dado que não raras vezes esta noção geral de incompetência tem a sua origem nos próprios professores que, menosprezam as capacidades das pessoas com deficiência para desempenharem um emprego competitivo remunerado, de acordo com um estudo da Unesco, citado por Jürgen (2002:11) limitando a construção do seu projecto de vida.

Para reverter esta situação é essencial, na nossa opinião, que o professor de Educação Especial se assuma de facto como um professor de “métodos e recursos”, focalizando o seu papel em “colaborar e ajudar os professores de aula a desenvolverem estratégias que favoreçam a inclusão de alunos com necessidades especiais” (Marchesi, 2001:100), ajudando a diferenciar estratégias, a flexibilizar os currícula, garantindo a escolarização em condições de sucesso. Para além disso, deve assumir-se como dinamizador activo do

processo de transição à vida adulta, colaborando com o jovem, família e restantes agentes educativos e outros, no processo de preparação partilhada de transição para a vida pós-escolar, isto é, se assuma também como professor de transição.

### **3.3 Formação profissional: uma ponte para a inclusão social**

Quando se alude à transição à vida pós-escolar, é comum referir-se o emprego como um dos aspectos cruciais na obtenção do estatuto de adulto de qualquer indivíduo. Ora, como de um modo geral os jovens com DM não progridem além do 9º ano de escolaridade, a formação profissional e o emprego com apoio constituem pedra angular na sua inclusão social.

Como comprovam alguns estudos a formação profissional tornou-se um instrumento eficaz na inclusão das pessoas com DM na sociedade, fundamental para usufruição do estatuto de adulto e de qualidade de vida a que todos temos direito

No trilho da inclusão social, assume-se actualmente como obrigatória, a preparação dos jovens para uma vida de qualidade, aceitando-se que a inserção na vida adulta dos jovens com DM se fará não apenas pelos seus conhecimentos académicos, mas como dissemos, pelas competências pessoais (o saber estar e o saber ser) sociais, profissionais e pelo seu desempenho/comportamento em situações da vida na comunidade, áreas em que de um modo geral apresentam algumas necessidades específicas.

Neste contexto, cumpriu e continua a cumprir, papel de relevo a Formação Profissional realizada em Instituição, nomeadamente APPACDM e CERCI reorientadas como CRI, uma vez que ainda no presente são estas organizações que em grande medida propiciam uma resposta paralela de

formação profissional aos jovens com DM, por delegação de competências, entre outros, do Ministério da Educação. Convém, por isso, determo-nos um pouco neste modelo, sua emergência e formas de organização e actuação.

Com a integração das crianças com DM e reconhecimento do direito e acesso à educação, iniciaram-se, um pouco por todo o lado, conforme foi referido, programas de trabalho destinados aos adolescentes e adultos com DM em oficinas pedagógicas protegidas, sob uma óptica de sistema educativo especial. Estas foram entendidas como modalidades de atendimento educacional paralelos ou substitutos ao ensino regular, com procedimentos didácticos específicos alternativos, estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas, recursos humanos e materiais diferenciados.

Assumiram, então, na sociedade, um estatuto de ambiente privilegiado para o desenvolvimento de aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, por meio de actividades laborais orientadas por professores capacitados, onde estariam disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino /aprendizagem, nas diversas áreas de desempenho profissional, que o sistema de ensino regular não possuía.

Paralelamente, e por se entender que nesses locais se reuniam as melhores condições formativas para jovens com DM, numa visão estratégica de optimização de recursos implementou-se nesses espaços valências de FP para esta população.

Surgiram assim, em Portugal à semelhança do que acontecia na Europa, espaços de formação profissional especializados paralelos ao sistema regular destinados aos jovens com DM. A formação para o trabalho da pessoa com DM ficou pois sob a alçada de instituições, tais como a APPACDM, entre outras, com características de atendimento de algum modo semelhantes, que procuraram dar resposta às necessidades dos utentes, enviados pelo sistema de ensino ou por sua livre opção (jovens com DM ligeira a moderada), não só através da criação de espaços de ocupação e formação profissionais, cujo objectivo é o apoio à integração profissional, mas também, visando a

integração social, o apoio familiar e todas as restantes vertentes da vida dos jovens. A intervenção da equipa técnica de apoio, educação, orientação e formação dos jovens fez-se e faz-se então na perspectiva da construção com os jovens do *seu Projecto de Vida*.

Este modelo de formação para o trabalho ou formação profissional desenvolvida em instituição foi assumindo, grosso modo, quatro características: *educacional*, visando o ajustamento social; *vocacional*, por meio do desenvolvimento de atitudes e hábitos de vida diária, independência, tolerância/adaptação ao trabalho, responsabilidade e relações interpessoais; *pré-profissional*, procurando o desenvolvimento de habilidades e aptidões para a aquisição de uma ocupação e finalmente, *profissional*, quando visa o treino/preparação profissional propriamente dito, isto é, a obtenção de competências pessoais/sociais e profissionais que permitam a posterior colocação no mercado de trabalho.

Assim, a maioria das instituições acabou por adoptar o modelo de FP em oficinas abrigadas ou protegidas, em que a ideia de emprego não deixa de ser como referem alguns autores ilusória, ao afastar-se das reais necessidades do mercado de trabalho, quer pelo facto das actividades desenvolvidas nem sempre serem compatíveis com a situação do dia-a-dia, com desempenho de actividades e profissões já em desuso, quer pela produção de materiais muitas das vezes com reduzido valor comercial, adquiridos frequentemente pela comunidade por puro sentimentalismo e filantropia. Outra desvantagem apontada em investigações nesta área (Amaral, 1994; Goyos, 1995; Gonçalves, 1999) reside no facto da permanência dos jovens nestas oficinas, nem sempre conduzir ao desejável exercício de alguma função fora da instituição, isto é, à sua integração real no mercado de trabalho, nem garantir a remuneração adequada. Por outro lado, também o ambiente de treino, por ser artificial, é apontado por alguns investigadores como barreira à generalização e transposição das competências adquiridas para as situações reais de trabalho efectivo na comunidade.

Para contrariar estas dificuldades detectadas ao longo do tempo, o actual modelo de FP em Instituição, pauta-se por uma fase inicial de formação de competências básicas pessoais e sociais (saber ser e estar), seguida de orientação vocacional e aquisição de competências pré-profissionais transversais, valoráveis no mercado de trabalho (pontualidade, assiduidade, entre outras). Auscultadas as motivações dos jovens e encontrada uma empresa receptiva a colaborar na formação, segue-se um curto período de prática simulada da função em oficinas de FP. O processo de formação profissional fica concluído com um estágio/formação em situação real em empresa, sob orientação de funcionários, que se assumem como formadores/tutores privilegiados em articulação estreita com a técnica de inserção da FP.

Deste modo, os jovens têm oportunidade de treinar a função específica de trabalho na situação de emprego, isto é em posto de trabalho, acompanhados por técnicos da instituição e tutores da própria empresa, que lhes fornecem os níveis de apoio necessários para que possam desempenhar com sucesso as actividades profissionais. Findo o processo uma grande parte dos jovens, acaba por ser integrado nos quadros das empresas onde concluíram a formação.

A operacionalização dos actuais instrumentos de política activa de emprego, assenta no entendimento de que o conceito de integração profissional deverá reflectir uma perspectiva dinâmica e abrangente de todas as dimensões que estruturam os percursos pessoais das pessoas com deficiência. O seu objectivo último é, como temos vindo a referir, criar as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional nos próximos anos. Essas políticas de emprego estruturam-se em quatro pilares fundamentais: empregabilidade, espírito empresarial, flexibilidade e igualdade de oportunidades.

Para Azevedo (2005: 58) continua a persistir por parte de alguns empresários algum desfavorecimento das pessoas com deficiência face ao emprego. No entanto, contrariando essa situação a inserção de pessoas com deficiência nos

quadros das empresas começa a ser actualmente vista pelo sector empresarial como uma vantagem competitiva, reconhecendo-se paulatinamente “as vantagens económicas advindas da manutenção desses trabalhadores”. Por outro lado, começa a sentir-se também no tecido empresarial os efeitos do impacto social da integração de pessoas com deficiência, isto é, os benefícios da imagem pública da empresa reconhecida na comunidade como desempenhando a “responsabilidade social” que dela se espera.

Conforme começámos por afirmar, o emprego, é sem dúvida, um trampolim para a transição à vida adulta de qualquer ser humano. Para os jovens com DM, este parece contudo historicamente indissociável da FP, desempenhando uma função acrescida: vislumbra-se como um dos últimos degraus para que os processos de autonomia e socialização ocorram, facilitando a inclusão social.

Ora, a transição para a vida adulta é como vimos um processo complexo, que pressupõe a obtenção de um estatuto reconhecido socialmente: o estatuto de adulto, que prevê autonomia financeira, afectiva, habitacional, maturidade, emancipação, aspectos que dificilmente se dissociam da obtenção do emprego.

Se para cada um de nós usufruir de qualidade de vida é tanto um desejo como um desafio, para as pessoas com necessidades especiais, em particular com DM, este afigura-se como um desafio ainda maior por diversos factores sociais e culturais. Verificam-se, de facto, na última década, mudanças assinaláveis nas atitudes sociais e é inegável que as pessoas com necessidades especiais fazem cada vez mais parte integrante da sociedade. No entanto, mantêm-se ainda alguns desafios no domínio da qualidade, no que respeita à sua inclusão social, desenvolvimento pessoal, auto-determinação e direitos.

Numa altura em que cada vez mais se discute a qualidade de vida, o conceito quando aplicado a pessoas com DM, é com frequência confundido com qualidade dos cuidados prestados a estas pessoas. Não raro, ao discurso das pessoas com DM a este respeito, como aliás acontece relativamente a outras matérias, sobrepõe-se o discurso do que o Outro pensa sobre esta temática –



pais, professores, provedores, técnicos, instituições, serviços que prestam cuidados – referindo-se às pessoas com DM como consumidores ou utentes, mais do que propriamente cidadãos de pleno direito. Para eliminar esta barreira social e cultural, torna-se necessário perceber a qualidade de vida também como refere Loon (2009:99), como um fenómeno multidimensional, influenciado por factores ou dimensões ambientais, pessoais, resultantes da interacção entre ambos, devendo, por isso ser avaliado por medidas subjectivas e objectivas.

Por dimensões da qualidade de vida, entende-se, segundo Shalock e Verdugo (2002) um conjunto de factores que caracterizam o bem-estar pessoal. Assim os autores propõem um modelo que inclui oito dimensões básicas da qualidade de vida validadas por estudos interculturais (Jenaro et al., 2005; Shalok et al., 2005): bem-estar emocional, bem-estar material, bem-estar físico, desenvolvimento pessoal, auto-determinação, relações interpessoais, inclusão social e direitos.

Segundo os mesmos autores, inúmeros estudos demonstram que existem três factores que cobrem estas oito dimensões: independência (desenvolvimento pessoal e auto-determinação); participação social /relações interpessoais, inclusão social e direitos) e bem-estar (bem-estar físico, emocional e material).

Cada uma das dimensões pode ser avaliada através de indicadores de qualidade de vida, isto é, percepções específicas de uma dimensão, comportamento e condições que proporcionam uma indicação de bem-estar por parte da pessoa.

Apresentamos, de seguida, no quadro nº1, a síntese do modelo de qualidade de vida, proposto por Shalock e Verdugo (in Loon, 2009:101):

**Quadro 1 – Factores, dimensões e indicadores de qualidade de vida**

Factor da qualidade de vida	Dimensão da qualidade de vida	Indicadores de qualidade de vida: exemplos
Independência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento pessoal</li> <li>• Auto-determinação</li> </ul>	<p>Educação, competências pessoais, comportamento adaptativo</p> <p>Escolhas/decisões, autonomia, auto-controlo, objectivos pessoais</p>
Participação social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações interpessoais</li> <li>• Inclusão social</li> <li>• Direitos</li> </ul>	<p>Relações sociais, amizades, interacções</p> <p>Integração e participação na comunidade, papéis comunitários, apoios</p> <p>Humanos (respeito, dignidade, igualdade); Legais (acesso legal, tratamento legal justo)</p>
Bem-estar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bem-estar emocional</li> <li>• Bem-estar físico</li> <li>• Bem-estar material</li> </ul>	<p>Segurança, experiências positivas, satisfação, auto-conceito, ausência de stress</p> <p>Estado de saúde, ócio/exercício físico</p> <p>Situação financeira, estatuto laboral, casa, bens</p>

*(Adaptado de Shalock e Verdugo 2002, citado por Loon, 2009:101)*

Para melhorar a qualidade de vida Loon (2009:102) sugere que se aposte numa política de apoios individualizados, centrados na pessoa, assumindo a comunidade envolvente um papel crucial neste processo, enquanto facilitador da participação social. A mudança no sentido da qualidade de vida para todos, passa então pela implementação de “Comunidades de aprendizagem”, enquanto organizações detentoras de uma cultura ou sistema de valores, tais como a qualidade de vida para todos, que apoia a aprendizagem e possui uma

estrutura que facilita os processos que integram a informação actualizada e possibilitam a mudança. A cultura de uma Comunidade de aprendizagem caracteriza-se, em síntese, pela inovação, certeza de investigação e determinação de objectivos (Loon, 2009:103)

Para se produzirem melhorias na qualidade de vida a organização, que pode ser entendida como a Escola, o local de formação, a empresa, ou outros serviços, deve implementar de acordo com Loon (2009), a participação do utente, enquanto estratégia organizativa fundamental. O que implica no caso da DM o envolvimento efectivo dos jovens em todo o processo de planificação, implementação ou mudança de estratégias, relativos aos seus próprios Programas de Apoio Individuais, criando uma cultura de participação e defesa dos direitos pessoais de cada um. Outro pilar da organização apontado, consiste na formação da organização em valores, tais como, o respeito pela inclusão, autodeterminação, desenvolvimento pessoal e apoio individuais.

Quanto a este último aspecto – apoios individuais – distinguem-se algumas características que estes devem assumir: apoios centrados na pessoa, isto é, assentes nos interesses, preferências, necessidades e rede de apoios naturais); receptivos (isto é, baseados na discussão entre a pessoa e os outros que participam no plano de apoios); flexíveis ao longo da vida; activos (isto é, que garantam a igualdade de acesso às oportunidades, que habilitem a pessoa, promovam inclusão social efectiva e incrementem a participação na comunidade e na sociedade) e por fim avaliados de acordo com os resultados pessoais.

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

# Capítulo 1 – DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

## 1.1 Problema

Faz parte do actual cenário político e educacional a problematização do tema inclusão/exclusão social, procurando propor-se, como sementes de inovação e mudança, uma escola que acolha no seu seio todas as crianças e jovens, em que todas participem, adquiram conhecimentos e desenvolvam as suas potencialidades. Uma escola inclusiva, que valorize as singularidades de cada um, que acolha o diverso como enriquecedor, como espelho de uma sociedade que se afirma intermulticultural.

Contudo, ao dedicarmos os últimos onze anos da nossa actividade profissional à intervenção especializada junto de jovens classificados com «deficiência mental ligeira e ou moderada», confrontámo-nos amiúde com situações de inadaptação à Escola, quer dos próprios alunos, quer dos seus professores, por se entenderem rapidamente esgotadas as respostas educativas, sob uma óptica de Educação Especial.

Firmou-se, então, como prática corrente, a transferência destes jovens para percursos de formação profissional paralelos, mas exteriores à escola – em instituições de educação especial, convertidas no imediato em Centros de Recursos de Inclusão – por se considerar ser esta a resposta mais adequada para a preparação da transição à vida adulta, nomeadamente para os que frequentavam a medida de currículo alternativo do decreto-lei 319/91, recentemente substituída pelo currículo específico individual no decreto-lei nº 3/2008.

Confinado o papel da Escola essencialmente à formação académica, enraizada numa herança cultural, o sistema educativo considera cumprida a sua função na frequência da escolaridade obrigatória, delegando noutros serviços a

educação/formação que se entende permitir ou facilitar uma adequada transição dos jovens com DM para a vida adulta. Neste procedimento, transparece, no entanto, uma praxis contraditória com a legislação em vigor, conquanto se quer afirmar uma escola inclusiva no plano teórico, mas na prática esta mantém ainda matizes de exclusão, pois desloca o processo de transição para a vida adulta para sistemas paralelos no seu exterior.

Paralelamente, é assumido entre a maioria dos profissionais da educação e os técnicos de outros serviços que prestam directa ou indirectamente apoios a estes jovens e suas famílias, que a formação profissional da «pessoa com deficiência mental» facilita a transição para a vida adulta, abrindo novas perspectivas para a sua inclusão social. No entanto, a recusa num primeiro momento de alguns jovens e famílias de frequência de formação profissional em instituição, pelo estigma a ela associado na comunidade, deixou-nos algumas inquietações.

Neste contexto, tornou-se para nós um desafio apreender as vantagens e ou dificuldades/implicações negativas deste modelo e trazer para o campo educativo propostas válidas de inovação.

Definimos, por isso, como objecto geral do estudo, ***a análise das representações sociais sobre o modelo de formação profissional em instituição vigente para jovens com deficiência mental e o seu papel na inclusão social.***

## **1.2 Pergunta de partida e objectivos do estudo**

Enunciado o problema, o passo seguinte consistiu na definição, o mais precisa possível, do que se queria saber ou conhecer. Conscientes da relevância da formulação de uma boa pergunta de partida, enquanto “ primeiro fio condutor da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 2008:44), tivemos em consideração

as características a que esta deve obedecer para desempenhar correctamente a sua função, dado que, segundo os mesmos autores:

*“ (...) a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza: ser precisa, ser concisa e unívoca; de exequibilidade: ser realista; e de pertinência: ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no funcionamento; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados.”  
(idem)*

As pessoas com deficiência comungam com os restantes cidadãos dos mesmos direitos, conforme consagra o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos do Homem (...) “Todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos”. Na prossecução deste objectivo, os países e ou comunidades devem promover a diversidade intrínseca e garantir que Todas as pessoas com deficiência possam desfrutar integralmente dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, económicos e culturais.

Das concepções assentes na compaixão e paternalismo que vigoraram no século XX, passando pela reabilitação do indivíduo de forma a “adaptá-lo” à sociedade, parece emergir actualmente um novo paradigma: modificar a sociedade para incluir e se adaptar às necessidades de Todos os cidadãos, respeitando a diferença de cada um, isto é, incluindo as pessoas com deficiência como um grupo heterogéneo de indivíduos, como qualquer outro, desenvolvendo o mais precocemente possível práticas que estimulem e enfatizem as suas aptidões, de forma a desenhar um mundo flexível para Todos.

A escola reflecte a sociedade, mas estará a Escola preparada para responder a esta nova exigência? Importava-nos, antes de mais, dar voz aos actores principais, isto é, perceber as representações que os jovens têm dos contributos da formação profissional na sua inclusão social e transpor depois para a escola, para os currículos, para a sociedade as mudanças necessárias a uma verdadeira inclusão de todos.

Conhecer o impacto dos factores facilitadores e ou dos limitadores da formação profissional promovida por Instituição na perspectiva dos jovens com

Deficiência Mental complementando com a percepção dos profissionais, dos familiares directos e dos amigos, podia no nosso entender ser um excelente motor de inovação e viragem, quer na Educação, quer na Sociedade.

Porque, como referimos anteriormente, são as Instituições privadas, que até ao presente têm proporcionado em Portugal formação profissional às pessoas com algum tipo de deficiência ou incapacidade, optámos deliberadamente por centrar a nossa investigação no modo como se processa a formação profissional nas instituições e não numa escola pública.

Para além disso, e atendendo a que a transição para a vida adulta tem lugar, como já dissemos, sobretudo em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Associações, Centros ou Cooperativas de Reabilitação, ou outras Instituições sobretudo de carácter privado e num sistema paralelo ao sistema de ensino público, designámos genericamente no decurso da nosso projecto essas múltiplas Instituições pelo termo Instituição, dado que o modelo de formação profissional vigente é deveras similar em todas elas. Assim quando nos referimos a *formação em instituição*, englobamos as valências de formação profissional das instituições acima descritas.

Tomando em conta tudo o que foi exposto e sabendo que na sua grande maioria as escolas públicas não possuem ainda a figura do professor ou técnico de transição para a vida pós-escolar, nem dispõem de uma estrutura de formação que responda eficazmente às características desta população, levantou-se neste contexto, ***a pergunta de partida da investigação*** que orientou o nosso estudo:

***- Que representações têm os jovens com Deficiência Mental do contributo do modelo de formação profissional em instituição para a sua inclusão social?***

Assim, como objectivos, pretendemos:

- Analisar as representações que os jovens têm sobre a influência da Formação profissional na sua Vida Adulta;



- Identificar o contributo do actual modelo de formação profissional de jovens com Deficiência Mental na Transição para a Vida Adulta;
- Perceber até que ponto a formação profissional possibilita a acessibilidade dos jovens com DM a diferentes bens e serviços na comunidade (Saúde, Emprego, Serviços de Apoio Social, Justiça, Cidadania Política);
- Compreender se a formação profissional facilita o acesso a contextos lúdicos (cultura e lazer);
- Perceber se a formação profissional dos jovens com DM assegura inclusões sociais;
- Compreender em que medida a cooperação e articulação entre os diferentes técnicos (escola/instituição), família e aluno, facilita ou não a inclusão social;
- Identificar as expectativas dos jovens e famílias relativamente à Vida adulta actual/futura.

### **1.3 Definição de hipóteses e variáveis**

Formulada a pergunta de partida, definimos hipóteses de trabalho, atendendo a que, parafraseando Marconi e Lakatos (2002:28), “a hipótese é uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade de resposta existente para um problema. É uma suposição que antecede a constatação dos factos e tem como característica uma formulação provisória; deve ser testada para determinar a sua validade.” A função da hipótese é por conseguinte, a proposta de explicações para determinados factos, e, ao mesmo tempo, orientar a busca de outras informações.

Também Quivy e Campenhoud (2008:119) salientam a necessidade da estruturação de uma investigação, que pretenda ser “investigação verdadeira” em volta de uma ou várias hipóteses, pois a “(...) organização de uma investigação em torno das hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de

conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome”.

Os mesmos autores sublinham ainda que a hipótese, a partir do momento em que é enunciada, fornece um eficaz fio condutor à investigação, substituindo nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer sempre presente na mente do investigador. Ao testar as hipóteses por confronto com os dados de observação, estas fornecem ao investigador “o critério de pertinência” para a selecção de dados.

Atendendo à nossa pergunta de partida definimos algumas hipóteses de trabalho, entendidas como guias orientadores da pesquisa, tendo considerado:

**Hipótese 1:**

O actual modelo de formação profissional vivido pelos jovens com DM facilita o acesso e exercício do 1º emprego.

**Variável independente:** o actual modelo de formação profissional.

**Variável dependente:** o acesso e exercício do 1º emprego

**Hipótese 2:**

O actual modelo de formação profissional favorece a construção da autonomia familiar e afectiva do jovem com deficiência mental.

**Variável independente:** o actual modelo de formação profissional.

**Variável dependente:** a construção da autonomia familiar e afectiva.

**Hipótese 3:**

O actual modelo de formação profissional favorece o acesso a bens e serviços na comunidade (Saúde, Emprego, Serviços de Apoio Social, Justiça, Cultura e Lazer, Cidadania Política)

**Variável independente:** actual modelo de formação profissional;

**Variável dependente:** acesso a bens e serviços na comunidade.

## **Capítulo 2 – CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA**

### **2.1 Opções gerais**

Tendo por base o quadro teórico anteriormente delineado, efectuámos opções quer quanto ao trabalho empírico em geral, quer na delimitação da população da amostra em particular.

Optámos por limitar o estudo ao período compreendido entre 1998 e o momento presente. A primeira baliza temporal deveu-se fundamentalmente a duas razões. Primeiro, por coincidir com a conclusão da nossa 1ª Pós-Graduação em Educação Especial e assinalar simultaneamente a estreia na docência em Educação Especial. Segundo, a sua proximidade com o início da prática de parcerias entre uma das Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE's) do distrito do Porto, com empresas e Instituições do seu concelho, para implementação de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais de preparação para a transição à vida activa, destinados a jovens que frequentavam currículos alternativos ao abrigo do decreto-lei 319/91.

Em termos geográficos efectuámos, de igual modo, opções distintas: por um lado, considerámos os discursos legislativos do Ministério da Educação referentes aos jovens com deficiência mental e a resposta de currículos alternativos ou funcionais para sua “normalização”; por outro lado, a um nível regional e local, as acções das ECAE's no sentido de operacionalização de uma resposta a meio tempo no exterior da escola para a profissionalização de jovens em fase final de frequência de escolaridade.

Ao nos termos inserido na lógica de um estudo de caso, centrámos a nossa investigação numa única Instituição, que proporcionou formação profissional a inúmeros jovens com deficiência mental, encaminhados pela escola regular ou por outras instituições.

Desejando compreender os problemas dos jovens com deficiência mental na sociedade, no que se refere à Formação Profissional com vista à sua integração no mercado de trabalho, direccionámos a nossa atenção para o modelo de ensino profissionalizante de uma Instituição, na tentativa de compreender como aquela, com um modelo semelhante a tantas outras, e por isso representativa de seus pares no sector terciário, tem dado resposta às necessidades específicas desta população, colocadas pelo mundo do trabalho. Procurámos, depois, investigar as alternativas que se apresentam em relação a esse modelo de formação profissional para as pessoas com deficiência mental, franja da população muitas vezes ainda excluída face às mudanças ocorridas neste fim de século.

## **2.2 Caracterização da Instituição**

A Instituição que proporcionou formação profissional aos quatro jovens em estudo é uma das diversas instituições particulares de solidariedade social, do distrito do Porto. Visa promover a integração da pessoa com deficiência mental, sensibilizar e co-responsabilizar a Sociedade e o Estado na resolução dos problemas desta população. De âmbito nacional e organização concelhia autónoma, foi criada em 1973 num dos concelhos do Porto, por um grupo de pais e técnicos que trabalhavam nesta área e apoiada por voluntários. Tornou-se independente da delegação do mesmo distrito em 1993. Iniciada com um Centro Educacional para crianças em idade escolar, foi diversificando as respostas necessárias a esta população, adequando-as à evolução social e aos conhecimentos científicos emergentes. Actualmente possui cinco equipamentos distribuídos pelo concelho em que está inserida, com as valências de:

- *Unidade de Integração em Jardins-de-infância* – apoio no Jardim-de-infância, que a criança está a frequentar, a crianças entre os três os seis anos, com

atraso de desenvolvimento global ou em situação e risco (por factores biológicos e/ou ambientais). O apoio desta unidade é direccionado às crianças, famílias e educadores que apoiam a criança no Jardim-de-infância.

- *Unidade Sócio-Educativa* – unidade de Educação Especial, complementar às estruturas escolares regulares, com atendimento a crianças em idade escolar, dos seis aos dezoito anos, encaminhadas pelos agrupamentos escolares depois de autorização dos serviços competentes do Ministério da Educação. O trabalho realizado baseia-se em Programas Educativos Individualizados, integrando as seguintes áreas curriculares: Estimulação Sensorial; Movimento, Música e Drama; Escolaridade (incluído Escolaridade Funcional e Prática); Desenvolvimento Pessoal e Social; Informática; Educação Física (englobando Psicomotricidade e Natação); Hidromassagem; Cerâmica; Têxteis; Artes Decorativas; Expressão Plástica; Actividades de Vida Diária; Snoezelen; Relation Play; Autonomia e Treino Social.

- *Centros de Actividades Ocupacionais (CAO's)* – estruturas de apoio ocupacional para pessoas com idade igual ou superior a dezoito anos, que não conseguiram outra forma de integração social. Permitem a realização de actividades socialmente úteis, ocupacionais, com apoio técnico permanente nos planos físico, psíquico e social. Organizam-se as actividades, tendo em conta o nível de deficiência dos utilizadores. Um destes CAO's está inserido na comunidade, constituindo um exemplo nacional de integração desta população.

- *Unidade de Formação Profissional* – promove a integração socioprofissional ao abrigo do POPH – Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, até 2007 Programa de Constelação, para jovens maiores de quinze anos, portadores de deficiência mental, dificuldades de aprendizagem e em situação de risco social. Visa dotar a população – alvo de capacidade de resposta que permita a integração em mercado de trabalho, oferecendo os seguintes Cursos de Nível 1: Ajudante de Mecânico; Ajudante de Cozinha e

Limpeza; Ajudante de Carpinteiro; Ajudante de Serígrafo; Ajudante de Lavandaria; Ajudante de Electricista de Edificações; Separação e Triagem de Resíduos Electrónicos e Eléctricos; Conservação e Manutenção de Instalações.

- *Lar residencial* – apoio residencial, em regime de internamento com carácter temporário e/ou definitivo, para todos os níveis de deficiência e idades superiores a 16 anos, que frequentam outras unidades de atendimento durante o dia.

**Quadro 2 – Nº de utentes por grau de deficiência e sexo na Instituição:**

Ano 2008	Percentagem					
Grau de deficiência	Ligeira	Moderada	Severa	Profunda	Outras Situações	Total
Sexo Masculino	15,50	61,24	10,08	6,98	6,20	100%
Sexo Feminino	23,68	56,58	7,89	9,21	2,63	100%
<b>Total</b>	<b>18,54</b>	<b>59,51</b>	<b>9,27</b>	<b>7,80</b>	<b>4,88</b>	<b>100%</b>

Atende, assim, de acordo com as informações disponibilizadas pela própria Instituição, cerca de 230 pessoas de várias faixas etárias e diferentes níveis de deficiência mental (ligeira, moderada, severa e profunda). Organiza actividades de lazer e tempos livres, dinamiza grupos de pais e promove a formação na área da deficiência mental, possuindo mais de 90 colaboradores directos. Participa na rede social do concelho em que se insere e colabora com outras Instituições da comunidade em projectos e actividades diversas, directa ou indirectamente, relacionadas com a promoção da pessoa com deficiência mental.

É filiada em organizações nacionais e está representada em alguns dos órgãos sociais destas, de forma a participar nas opções nacionais para o sector, em

defesa da causa que defende. Tem em curso, uma parceria internacional na área da formação, no âmbito do Projecto Grundtvig (Programa Sócrates). Este projecto envolve cinco instituições de quatro países europeus. Apostada na melhoria contínua dos processos de trabalho, iniciou o seu processo de qualificação em 2006 e obteve em Julho de 2008 a Certificação do Sistema de Gestão de Qualidade pela Norma ISO 9001/2000.

Tem implementado um sistema de auto-avaliação organizacional que envolve a participação e colaboradores, clientes/famílias e restantes takeholders.

Actualmente a Instituição dispõe de colaboradores distribuídos por diversas categorias profissionais, que vão desde Ajudantes de Estabelecimento de Apoio ao Cidadão com Deficiência, Ajudantes de Acção Directa, Ajudantes de Cozinha, Administrativos, Chefes de Serviços/Encarregados, Educador de Infância, Monitores, Motoristas, Psicólogos, Professores, Técnico de Acompanhamento em Empresa, Técnico de Actividades de Tempos Livres, Técnico de Serviço Social, Técnico de Qualidade, Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional, Trabalhadores Auxiliares, ao Director Geral. Conta ainda com a colaboração de um número variável de POC's (Programas Ocupacionais) e de Estágios Profissionais em diversas áreas, aprovados e em colaboração com o Centro de Emprego concelhio. Colaboram, ainda, na instituição, em regime de voluntariado, diversas pessoas, nas quais se incluem técnicos superiores qualificados.

Inserida num concelho com uma população estimada em 288.794 habitantes, de acordo com os dados apresentados no Diagnóstico Social do Concelho que tiveram como fonte os censos de 2001, do Instituto Nacional de Estatística (INE), a Instituição atende cerca de 12% das pessoas com deficiência mental do concelho. Isto é, presta serviço a 230 dos mais de 2000 que existem nessa área geográfica e administrativa, num universo de 500 atendidos pelas diversas estruturas existentes – não especificando os atendidos no âmbito da DREN, no ensino regular, de acordo com os dados publicados pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência – SNRIPD – em 2004, que confirmam indicadores Europeus e Mundiais concluindo que a

percentagem de pessoas com deficiência na população portuguesa é de 6,1%, da qual 0,7% constitui deficiência mental.

Se considerarmos que os dados da população se referem a 2001 e que o concelho em questão apresenta um elevado índice de crescimento demográfico, os números da população com Deficiência Mental por atender, serão superiores aos 1500 habitantes acima referidos (1500= 2000-500), sendo por isso significativa a responsabilidade desta Instituição na dinamização da comunidade (*defesa de causa*) e na criação de respostas/serviços nesta área (*prestação de serviços*).

É nesta perspectiva que a Instituição mantém Projectos de desenvolvimento, onde se destaca a médio prazo:

- A construção de um novo lar residencial;
- Remodelação e ampliação do actual CAO, nas instalações de uma das diferentes localizações geográficas em funcionamento;
- A qualificação da Instituição pela marca Europeia EQUASS (European Quality Assurance for Social Services);
- Parceria no Projecto Europeu Bridges for Inclusion – Mutual Learning on Social Inclusion and Protection, cuja entidade promotora em Portugal é a Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal (REAPN).

## **2.3 Caracterização da amostra estudada**

### **2.3.1 Jovens**

Na impossibilidade de se considerar um universo mais amplo – a totalidade dos jovens com deficiência mental que frequentaram Formação Profissional na



referida Instituição no actual modelo formativo –, por limitação de tempo e de recursos, seleccionámos uma amostra da população global, assumindo-se os dados obtidos como base exploratória de trabalho.

A amostra seleccionada obedeceu aos critérios que se apresentam em síntese no quadro nº3:

**Quadro 3 – Critérios de selecção da amostra**

<b>Critérios de selecção da amostra:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Diagnóstico de deficiência mental ligeira ou moderada;</li><li>• A diversidade de género: constituírem amostra de ambos os sexos;</li><li>• A faixa etária: idade compreendida entre 24 e 25 anos;</li><li>• Frequência de escolaridade no ensino regular;</li><li>• Realização de formação e estágio profissional no actual modelo, numa mesma Instituição de Ensino Especial;</li><li>• Serem empregados activos no mercado de trabalho;</li><li>• Pertencerem ao mesmo concelho;</li><li>• Proximidade geográfica: investigador, indivíduos, locais de estágio/emprego.</li></ul>

Centrámo-nos, respeitando os critérios definidos, num grupo de quatro indivíduos, dois de cada sexo, portadores de Deficiência Mental Ligeira ou Moderada, de um único concelho do distrito do Porto, que frequentaram formação profissional numa mesma Instituição, realizaram estágio em empresa e se encontram actualmente colocados no mercado de trabalho.

Recorremos, conforme já dissemos, à entrevista admitindo-a como prática discursiva, que segundo Pinheiro (2000:186), citado por Afonso (2008:33) nos

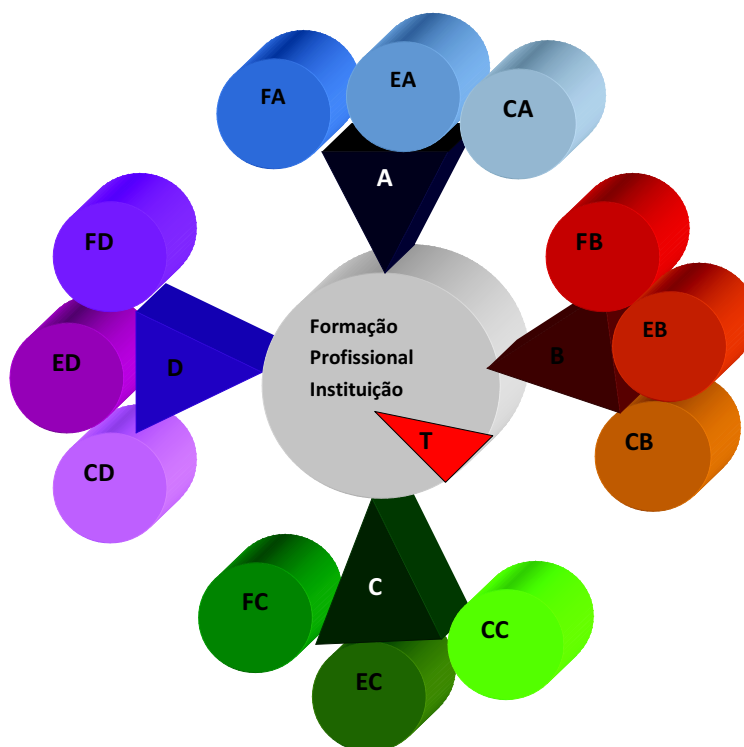
leva a “ (...) entendê-la como acção (interacção) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade”.

Isolámos informadores – chave, que em torno de cada jovem sujeito de estudo, tivessem vivenciado directamente as situações, em diferentes papéis – técnicos, empregadores, família, colegas de trabalho – e que, por isso, tivessem construído representações sociais próprias, sobre a problemática em estudo, de acordo com os “ lugares discursivos” em que se posicionavam.

Procurando cumprir esse objectivo, realizámos entrevistas, aos quatro jovens núcleo da investigação (designados no estudo por sujeitos A, B, C e D). Para além disso, não perdendo de vista que as mudanças devem ser realizadas pelos próprios actores sociais envolvidos, alargámos o leque de entrevistados a outros interlocutores privilegiados, - **familiares, colegas de trabalho, técnicos de formação profissional e empregadores dos jovens em estudo** -, que pela sua experiência e contacto directo com o objecto de estudo, podiam enriquecer a investigação.

Definimos, nesse sentido, em torno de cada um dos sujeitos nucleares, uma constelação de informantes privilegiados, que seriam entrevistados, e cuja triangulação de dados entendíamos poder permitir, numa fase posterior, a exploração da diversidade interna desse grupo ou situação homogénea, isto é, “ (...) explorar a diversidade num conjunto homogéneo de sujeitos ou situações.”, de acordo com Guerra (2008:41), numa lógica sintetizada no esquema nº1:

## Esquema 1 – Relação entre os entrevistados



**Legenda:** **A, B, C, D:** Jovens A, B, C e D; **FA, FB, FC, FD:** Familiares dos jovens A, B, C e D; **EA, EB, EC, ED:** Empregadores dos jovens A, B, C e D; **CA, CB, CC, CD:** Colegas de trabalho dos jovens A, B, C e D; **T:** Técnicos de Formação Profissional da Instituição.

Conforme já referimos, os entrevistados podem ser agrupados em cinco categorias: jovens, familiares, empregadores, colegas de trabalho e técnicos. Para uma leitura comparativa mais fácil e cruzamento de dados pertinentes à investigação, a caracterização de cada um dos entrevistados enquadrando-o na categoria a que pertence, é sempre acompanhada de um quadro – síntese com a informação essencial de cada categoria.

Assim, a amostra nuclear seleccionada figura no quadro nº4, em que A, B, C e D representam os jovens que constituíram o núcleo do estudo.

**Quadro 4 – Caracterização da amostra: jovens**

Jovens	A	B	C	D
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	24 Anos	24 Anos	23 Anos	24 Anos
Diagnóstico	Deficiência Mental Ligeira	Deficiência Mental Moderada	Deficiência Mental Ligeira	Deficiência Mental Moderada
Habilitações/ Currículo (escola regular)	7ºAno – Currículo Alternativo (D.L. 319/91)	9ºAno – Currículo Alternativo (D.L. 319/91)	9ºAno – Currículo Alternativo (D.L. 319/91)	9º Ano – Currículo Alternativo (D.L. 319/91)
Frequência na instituição de FP	De Setembro de 2004 a Maio de 2008	De Fevereiro de 2003 a Dezembro de 2007	De Março de 2002 a Dezembro de 2007	De Julho de 2004 a 03 de Outubro de 2007
Tipo e local de trabalho	Técnico de serviços de manutenção em empresa de distribuição	Operário não especializado em empresa metalúrgica	Operário não especializado em empresa metalúrgica	Operário não especializado em empresa metalúrgica

• Entrevistado A – frequentou escola regular até ao 7º ano, com Currículo Alternativo, ao abrigo do decreto – lei nº 319/91, por deficiência mental ligeira; abandonou, por sua iniciativa a escola, por dificuldades de aprendizagem e poucos recursos económicos. Encetou, durante algum tempo, algumas experiências de trabalho, como aprendiz na construção civil. Procurou a Instituição, por sua livre iniciativa e recomendação de um familiar que a frequentava, e, nela, foi integrado na valência de Formação Profissional, passando por dois estágios: primeiro numa Junta de Freguesia, depois numa empresa, ao abrigo de protocolo com a Instituição. Exerce actualmente funções como Técnico de Serviços, a contrato há dois anos, na equipa de Serviços dos Gerais da empresa, onde realizou o último estágio, no distrito do Porto.

• Entrevistado B – A entrevistada B, com 24 anos, estudou na escola regular, com medida de currículo alternativo, do decreto-lei nº 319/91, até ao 9º ano, por deficiência mental moderada. Frequentou valência de Formação Profissional em Instituição, passando primeiro, por um centro de reabilitação, a

tempo parcial, em articulação com a escola, por protocolo com a ECAE, indo depois para a Instituição em estudo, a tempo inteiro, por encaminhamento dos serviços sociais da primeira, para formação e emprego. Realizou estágio ao abrigo de protocolo numa empresa, no distrito do Porto, tendo sido contratada no final do mesmo. Labora no sector de embalagem dessa firma, como trabalhadora indiferenciada, tendo como colegas os entrevistados C e D. Encontra-se actualmente em licença de maternidade.

- Entrevistado C – O sujeito C, diagnosticado com deficiência mental ligeira é do sexo feminino e tem 23 anos. Frequentou a escola regular até ao 9º ano, com medida de Currículo Alternativo, do decreto-lei 319/91. Durante o 3º Ciclo, foi inserida a meio tempo em valência de Formação Profissional num Centro de Reabilitação. Passou, depois, para a Instituição do estudo a tempo inteiro, tendo efectuado dois estágios em empresas distintas, ao abrigo de protocolo. Foi contratada no final do segundo estágio. Actualmente integra a equipa de embalagem, como trabalhadora indiferenciada e é colega dos jovens B e D numa empresa no distrito do Porto.

- Entrevistado D – O entrevistado D, do sexo masculino, tem 24 anos, tendo-lhe sido atribuída deficiência mental moderada. Frequentou a escola regular até ao 9ºano, com a medida de Currículo Alternativo, do Decreto-lei 319/91. Iniciou formação profissional num centro de reabilitação, primeiro a tempo parcial, em articulação com a escola, por protocolo com ECAE e depois na Instituição a tempo inteiro. Realizou estágio, com duração de um ano, tendo resultado, no final a contratação, enquanto trabalhador indiferenciado, numa empresa dos arredores do Porto, onde laboram os jovens B e C.

### 2.3.2 Familiares

• Entrevistados FD1 e FD2 – designa os familiares, neste caso, progenitores do sujeito D. O pai, FD1, de 44 anos tem o 4º ano de escolaridade e é electricista numa empresa nos arredores do Porto. A mãe, designada FD2, de 42 anos é doméstica, tendo dedicado a sua vida aos cuidados do filho. Tem 6º ano e frequenta actualmente o Programa “Novas Oportunidades”, para obtenção do 9º ano de escolaridade.

• Entrevistado FB – designa a mãe da Jovem B. Tem quarenta anos, o 4º ano de escolaridade e é empregada doméstica, numa residência particular vizinha. Assumiu a educação da jovem, quase sozinha, durante anos, face à ausência do marido por emigração. Actualmente vive em comum com o marido, a jovem em estudo e a sua bebé, uma outra filha de 32 anos, desempregada, e os descendentes desta.

Quadro 5 – Caracterização da amostra: familiares

Entrevistados	FA	FB	FC	FD1	FD2
Parentesco	Mãe do jovem A	Mãe do jovem B	Avó do jovem C	Pai do jovem D	Mãe do jovem D
Idade	43 Anos	44 Anos	-----	43 Anos	42 Anos
Habilitações literárias	-----	4º Ano	-----	4º Ano	6º Ano
Profissão	Auxiliar acção médica	Empregada doméstica	Falecida	Electricista	Vendedora ambulante

### 2.3.3 Colegas de trabalho

• Entrevistados C1 e C2 – correspondem a dois colegas de trabalho dos jovens B, C e D. Um do sexo masculino e outro do feminino, respectivamente com 38 e 25 anos, que foram entrevistados na empresa, onde todos trabalham nos arredores do Porto.

O elemento do sexo masculino pertence ao quadro da empresa há 15 anos. Acompanhou na qualidade de supervisor geral os diferentes estágios realizados ao abrigo de protocolo com a Instituição ao longo de dois anos.

O entrevistado do sexo feminino está na empresa há cerca de ano e meio é contratado e chefe de equipa de embalagem. Orientou directamente o estágio do jovem D, no período em que esteve no seu sector. Os sujeitos B e C integram a sua equipa de trabalho actualmente.

**Quadro 6 – Caracterização da amostra: colegas de trabalho**

Entrevistados	C1	C2
Sexo	Masculino	Feminino
Habilitações literárias	12º Ano	9º Ano
Função na empresa	Supervisor geral da fábrica	Colega e responsável pelo sector
Relação com o jovem	Colegas de trabalho – jovens B, C e D	Colegas de trabalho – jovens B, C e D

### 2.3.4 Empregadores

• Entrevistado E1 – Empregador de A é licenciado em engenharia e desempenha o cargo de Director do Departamento de Manutenção (Obras,

Projectos, Distribuição) num conceituado Grupo de Distribuição e Cadeia de Lojas, nos arredores do Porto, que contratou o Entrevistado A, representando a entidade patronal. Exerce funções de Gestor de distribuição há 15 anos. Supervisiona, desde 2006, no Grupo, os estágios de pessoas com Deficiência Mental em articulação com a Técnica de Inserção Formação Profissional da Instituição. Acompanhou, nessa condição, o estágio do sujeito A em estudo. Foi o responsável e dinamizador da abertura da empresa à inclusão nas suas equipas de colaboradores com problemática de «Deficiência Mental».

- Entrevistado E2 – O entrevistado E2 exerce as funções de Director dos Recursos Humanos da empresa que contratou os jovens B, C e D, representando a entidade patronal. Supervisiona, desde 2007 os estágios de pessoas com DM em articulação com a Técnica de Inserção da Formação Profissional de uma Instituição no distrito do Porto. Acompanhou, nessa condição, o estágio dos sujeitos B, C e D em estudo. Foi o responsável e impulsionador da abertura da empresa à inclusão de colaboradores com Deficiência Mental.

**Quadro 7 – Caracterização da amostra: empregadores**

Entrevistados	E1 (Empregador de A)	E2 (Empregador de B, C, D)
Sexo	Masculino	Masculino
Habilitações literárias	Licenciatura	12º Ano
Função na empresa	Director de departamento e supervisor de estágios da empresa X	Director dos recursos humanos e supervisor de estágios da empresa Y
Relação com o jovem	Chefia de topo	Chefia de topo



### 2.3.5 Técnicos de Formação Profissional

• Entrevistado T1 – Técnico Coordenador de Formação Profissional de jovens A, B, C e D – tem frequência de Curso de Psicologia. É, actualmente, o Coordenador da Unidade de Formação Profissional da Instituição do estudo, no distrito do Porto. Trabalha com jovens portadores de deficiência mental há 26 anos. Coordenou directamente o processo de formação dos sujeitos ABCD em estudo. Acompanhou o estágio e contratação dos mesmos em empresas.

• A entrevistada código T2, Técnica de Inserção Profissional dos jovens A, B, C e D, é Educadora Social de formação inicial e licenciada em Ciências da Educação. Exerce desde 2005 as funções de Técnica de Inserção, da Unidade de Formação Profissional da Instituição do estudo. Com uma experiência de onze anos na integração de jovens com deficiência mental no mercado de trabalho, actuou nessa área noutros centros de Formação, conhecendo de perto a realidade no Norte e Centro do país. Dinamiza a inserção em estágio de jovens com Deficiência Mental que frequentam Formação Profissional na Instituição atrás caracterizada. Nessa condição, auscultou as necessidades do mercado de trabalho, procurou as empresas, estabeleceu protocolo, acompanhou os estágios e contratações dos sujeitos ABCD em estudo.

**Quadro 8 – Caracterização da amostra: Técnicos da instituição de FP**

Entrevistados	T1	T2
Sexo	Masculino	Feminino
Habilitações literárias	Frequência de licenciatura em Psicologia;	Formação inicial em Educação Social; Licenciatura em Ciências da Educação;
Função na instituição	Coordenador da FP da instituição que prestou formação e estágio aos jovens A, B, C e D	Técnica de Inserção Profissional da instituição que prestou formação e estágio aos jovens A, B, C e D
Relação com o jovem	1 Técnico da instituição que proporcionou formação e estágio aos jovens A, B, C e D	1 Técnico da instituição que proporcionou formação e estágio aos jovens A, B, C e D

## Capítulo 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

### 3.1 Opções metodológicas gerais

Optámos, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem qualitativa, no desenho, planeamento e execução da investigação empírica, numa vertente de Estudo de Caso.

Privilegiámos esta opção por constituir uma abordagem qualitativa de orientação etnográfica, já que pretendemos estudar a realidade de modo a compreendê-la e interpretá-la em algumas das particularidades. Não foi nosso propósito, com esta investigação, a generalização dos seus resultados, mas antes valorizar a acção humana, a interacção, a natureza e o desenvolvimento do processo de comunicação entre o pesquisador e os restantes actores. Isto é, o objectivo do observador foi “descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base na sustentação teórica e na sua plausibilidade”, André (1995:9).

Segundo Bogdan (1994:16) uma investigação caracteriza-se como qualitativa quando se verificam os seguintes requisitos:

*“ (...) se os dados recolhidos são qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar são formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.”*

Valoriza-se, por conseguinte, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos – alvo de investigação, no nosso caso os jovens com

DM, procedendo-se à recolha dos dados em função de um contacto estreito e em profundidade com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos e naturais.

De acordo com o referido, atentámos mais na natureza dos processos, do que nos resultados, cuidando, desde o início, numa atmosfera comunicacional com os diferentes sujeitos intervenientes, para que aquela fosse promissora e geradora de um elo comprometedor entre todos, através de um exercício de participação.

Ao longo de encontros informais, estabeleceu-se alguma proximidade, desde logo com os técnicos de Formação Profissional, que permitiu, não só compreender *in loco* o que era possível observar, como facilitou a emergência de um diálogo útil, que favoreceu a auto-consciencialização dos sujeitos face à natureza do objecto em estudo. Esta dinâmica de participação, culminou no momento chave de realização das entrevistas, onde emergiu um clima de reflexão e interesse partilhado no que se pretendia investigar.

Em paralelo, foi-se equacionando a formulação de enunciados teóricos e a resolução de questões práticas, através da diversidade das fontes de dados que iam advindo, recorrendo-se à sistemática triangulação de todo o processo, pelas teorias emergentes. Em contínuo, foi-se perspectivando e orientando a recolha de dados seguintes, apurando a selecção de instrumentos de pesquisa. Saliente-se contudo que a selecção foi permanecendo em aberto ao longo do processo de objectivação, conceptualização, formalização e estruturação inicial da investigação.

Para concretizar o objectivo geral deste estudo – *a análise das representações sociais sobre o modelo de formação profissional vigente para jovens com deficiência mental e o seu papel na inclusão social* – houve necessidade de se reunirem esforços num processo de intimidade com a Instituição e os actores a ela relacionados.

Efectuaram-se, por isso, desde logo, visitas ao terreno, que permitiram, a partir de focos de observação, “fixar a mirada crítica” (Freire, 1987:104), isto é, desafiando-se o investigador a que, nas suas sucessivas visitas e codificação

da realidade ao vivo, vá rompendo com a observação realizada na totalidade, partindo para a análise das suas dimensões parciais.

Pela codificação da realidade através de foco de mirada, foi surgindo uma visão crítica observadora directa sobre certos momentos no terreno e sobre diálogos informais com os técnicos e empregadores, permitindo que, de novo, fruto de triangulações, se fosse construindo conhecimento renovado e emergissem novas dimensões de análise, progredindo para um entendimento do processo intersubjectivo dos participantes na sua relação com o meio social.

Assumindo que a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos, deve explicitar não apenas os produtos da investigação científica, mas sobretudo o próprio processo de construção. Ao longo deste estudo, foi necessário optar por procedimentos que se interligam e interpenetram, de forma a dotar este percurso de um cariz epistemológico, ou seja, foi obrigatório vigiar criticamente a pesquisa quer nos seus resultados parcelares obtidos, que se iam interpondo numa organização gradativamente complexa, quer nos processos utilizados para a sua emergência.

Assumimos, em síntese, uma investigação qualitativa, como mais adequada e vantajosa, atendendo a que, parafraseando Bogdan (1994:108) nos arrogámos a “cavaleiro solitário”, dado que enquanto investigador individual, enfrentámos isoladamente o mundo empírico só, para voltar também só com os resultados obtidos.

### **3.2 Técnicas de recolha de dados**

Atendendo a que, convém relembrar, se procuram nesta investigação sentidos explicativos para uma determinada realidade, fizemos uso de formas diversificadas de recolha de dados, face a actores que agem influenciados pela percepção dos outros e balizados por constrangimentos sociais, definindo

intencionalidades complexas e interactivas com o sistema social de que fazem parte, influenciando-o e dele sofrendo influências.

Optámos por recorrer à entrevista semi-directiva, como técnica privilegiada, atendendo à população em causa, combinando-a com a observação directa, registos pontuais e pesquisa documental.

O recurso a este tipo de entrevista, de carácter semi-directivo ou semi-dirigido, decorreu da consulta de referencial teórico, que apontava diversos modelos de entrevista, geralmente utilizados na área das Ciências Sociais e Humanas.

Assim, percorrendo, entre outros, autores como Quivy e Campenhoudt (2008), Guerra (2008) e Afonso (2008: 36), podemos encontrar diferentes arquétipos ou formas de entrevista, que apresentamos resumidamente, de seguida:

- *A conversa livre ou entrevista não estruturada*: que se distingue de uma conversa ocasional pois é provocada com o intuito de obter uma informação concreta. Aponta-se como desvantagem a sua difícil quantificação;
- *A entrevista não directiva ou centrada no cliente*: constitui uma entrevista não estruturada, significando que “ não há nada pressuposto, para ser procurado ou verificado, e que o cliente tem inteira iniciativa na apresentação do seu problema e no caminho que queira seguir” (Muchielli, 1994, citado por Afonso, 2008:36). O entrevistador deixa o inquirido falar livremente, limitando-se a atitudes de encorajamento e a algumas eventuais perguntas no final, para clarificar alguns aspectos;
- *A reflexão falada*: utilizada quando se pede a alguém que expresse em voz alta os seus pensamentos, aquando da resolução de um dado problema, permitindo estudar o seu raciocínio;
- *A entrevista estruturada ou conversa dirigida*: permite a recolha de informações de uma forma padronizada, já que a totalidade dos entrevistados

responde por ordem invariável, às mesmas perguntas, recebendo iguais elucidacões, em condições o mais idênticas possível. As respostas são anotadas logo após a sua expressão. As suas características são similares às do inquérito por questionário.

- *A entrevista semi-estruturada, semi-directiva* (também designada de semi-dirigida por Quivy e Campenhoudt, 2008:192): as principais temáticas a explorar são fixadas num guião, através de uma série de perguntas – guias de certo modo abertas, não sendo obrigatória a colocação de todas as questões previstas, nem rígido o modo como estas são colocadas, quer na ordem, quer no modo de formulação. “ O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.” (Quivy e Campenhoudt, 2008:193)

- *A entrevista centrada ou “focused interview”* (Quivy e Campenhoudt, 2008:193): procura analisar o impacto de “ um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram”. O entrevistador define uma série de tópicos relativos ao tema estudado, abordando-os obrigatoriamente durante a entrevista, mas de modo livre, colocando questões ao interlocutor, ao sabor da conversa.

- *A entrevista extremamente aprofundada e pormenorizada*: método utilizado nas histórias de vida, com reduzidos interlocutores, dividindo-se as entrevistas em diversas secções por serem muito mais longas.

Como refere Santos (1997:48) “ cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”, por isso a combinação de várias técnicas permitiu-nos captar e enriquecer diferentes faces da realidade empírica. Da observação directa dos sujeitos nos diferentes contextos, fruto das idas aos locais, resultou a elaboração de breves registos – síntese de

ideias dos diálogos que se iam desenrolando. Estes revestiram-se de crucial importância, não só para canalizar e estreitar o campo de estudo, como para desenvolver novos focos de observação e definir dimensões a aprofundar nas entrevistas. Os registos e notas de campo, constituíram-se, deste modo, também como um recurso, permitindo sintetizar itens – chave orientadores das questões pertinentes à investigação, facilitando mais tarde – na fase de construção de instrumentos – a elaboração dos guiões de entrevista.

A proximidade que se foi construindo, pela interacção com os técnicos da Instituição de Formação Profissional, empregadores e jovens, permitiu uma cuidada planificação do processo empírico e o respeito pelos compromissos estabelecidos inicialmente, propício a um clima de segurança e à captação dos fenómenos a serem alvo de observação e análise numa atitude pedagógica e enriquecedora para todas as partes. Parafraseando Freire (1987: 100) “ a investigação (far-se-á) tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos, das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade”. Por isso, como dizíamos, a proximidade que se foi construindo foi facilitadora de uma inserção cada vez mais crítica da realidade em análise.

À medida que se iam estreitando laços com os sujeitos da amostra, impregnámo-nos da postura de investigador “simpático”, isto é, parafraseando Freire (1987:104), adoptando uma atitude compreensiva face ao que se observa, foi-se alargando o campo comunicacional e sendo mais frequentes as estadas, embora de curta duração, quer na Instituição, quer nas empresas.

Para evitar os constrangimentos naturalmente decorrentes do envolvimento e da subjectividade, procurámos manter o distanciamento que exige todo o trabalho científico. Conscientes de que não há olhares ingénuos, e que o investigador capta dos objectos o que o seu referencial lhe permite ver, intercalámos leituras científicas a contactos com o terreno. Filtrámos, de forma renovada, as nossas experiências pessoais, percepções e opiniões

previamente construídas, com apoio de referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, tais como a triangulação (Ludke e André, 1998:48).

O recurso à técnica da entrevista ocorreu, como dizíamos, pela indispensabilidade de se aprofundar dados relevantes, que foram despontando ao longo da pesquisa de campo ou exploratória, bem como pelo facto de querermos dar voz, em primeira pessoa, às representações e trajetórias dos sujeitos. Dito de outra forma, a entrevista serviu claramente os nossos objectivos: proceder à análise “ que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências” e à compreensão de um fenómeno específico (Quivy e Campenhoudt, 2008:193). Conforme sublinham os mesmos autores, esta técnica é vantajosa, numa investigação como a nossa, pois permite atingir “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”. Para além disso, por ser flexível e pouco directiva, permite a recolha de testemunhos e as interpretações dos interlocutores, sendo fiel aos quadros de referência quer na linguagem, quer nas categorias mentais.

Considere-se ainda que, como refere Afonso (2008:36, citando Spink e Menegnon, 2000), a entrevista, pelas características de que se reveste, extrapola “o confronto entre técnicas quantitativas e qualitativas, exigindo reflexões sobre a ética e poder na relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, assim como a reconceituação dos parâmetros de rigor e validade”. A esta técnica associou-se depois, por isso, conforme é habitual em investigação de cariz social o método de análise de conteúdo, a que nos referiremos mais adiante.

Do diálogo contínuo entre a teoria e o percurso continuado de recolha de dados, foram emergindo as dimensões que interessava analisar, materializando-se este processo na construção de um indispensável e valioso instrumento de pesquisa: os guiões de entrevista. Este procedimento revelou-se crucial pois permitiu um maior aprofundamento das questões levantadas no



início da pesquisa e possibilitou que novas perspectivas do conhecimento surgissem do diálogo entre a teoria e a influência recíproca da recolha de dados. Como clarifica Freire (1988: 104) ainda que os investigadores no início da investigação sejam impelidos por “um marco conceptual valorativo que estará presente na sua percepção do observado”, não significa que este deva modificar a investigação para se impor. Pelo contrário, deve existir uma interdependência entre o referencial teórico e os dados empíricos, como um processo de interligação constante no auxílio da construção de um novo conhecimento.

### **3.3 Procedimentos de recolha de dados**

Face às opções referidas, orientámos a pesquisa de acordo com determinados procedimentos. Seleccionaram-se os inquiridos em função da natureza do fenómeno a estudar, isto é, quatro jovens com deficiência mental, escolhidos do grupo que frequentou o actual modelo de formação profissional em Instituição, fez estágio em empresa e se encontra em exercício efectivo de uma profissão, que respeitassem os critérios de selecção atrás referidos.

Procedeu-se, numa primeira fase, a contactos informais com os sujeitos e contextos que viriam a constituir a amostra. Intercalou-se estes momentos com alguma análise documental, no âmbito de investigação exploratória, com o objectivo de reunir dados sobre o fenómeno a estudar, de modo a estabelecer uma compreensão geral das diferentes dimensões, o que viria ser decisivo também para a elaboração dos guiões de entrevista.

Importa referir, neste momento, que já tínhamos um conhecimento prévio quer da Instituição, quer dos Técnicos de Formação Profissional, fruto do nosso percurso profissional – ampla experiência de encaminhamento de inúmeros jovens com deficiência para formação profissional nesta e noutras instituições

do concelho. Esta situação facilitou a concretização da investigação pretendida na Instituição, abrindo portas para uma imediata aceitação das entrevistas e franca colaboração de todos nas mesmas. Por outro lado, favoreceu não só o processo de delimitação da amostra, no que se refere à selecção dos jovens, que seriam nucleares para o estudo, como facilitou uma expressiva consulta documental.

Atendendo a que os entrevistados se distribuíram, conforme explicitámos anteriormente, nas categorias – *jovens com deficiência mental, técnicos de formação profissional, empregadores, colegas de trabalho e familiares dos jovens* – construímos diferentes instrumentos, consoante os sujeitos. Para cada uma das categorias de entrevistados definiu-se um guião, perfazendo no total cinco guiões.

Os guiões de entrevista foram construídos partindo das categorias que se aclararam no curso da investigação exploratória, pelo referencial teórico e pelos dados que se ia recolhendo. Criou-se uma disposição das questões a partir das subcategorias, de modo a permitir uma certa sequência no sentido da resposta. Previa-se, assim, a possibilidade de voltar atrás, se necessário, quando houvesse dúvidas ou quando fosse preciso clarificar situações, o que permitiu aos inquiridos a estruturação livre da resposta.

Podemos dizer que os diferentes guiões partilham uma matriz comum, nomeadamente quanto às dimensões referentes à Formação Profissional, Enquadramento Laboral, Experiência de Inclusão/Exclusão na comunidade e Mudanças. No entanto, abrimos, em cada guião, de acordo com os sujeitos a entrevistar, caminhos/trilhos conducentes a determinadas dimensões específicas, mais aprofundadas de acordo se tratasse de um colega, do empregador, familiar, técnico ou do jovem propriamente dito.

**Quadro 9 – Dimensões dos guiões de entrevista**

DIMENSÕES	GUIÕES DE ENTREVISTA				
	J	F	E	C	T
Percurso escolar					
Formação profissional					
Enquadramento laboral					
Vida familiar e social dos jovens					
Experiência de inclusão/ exclusão social					
Mudanças propostas					
Expectativas para a vida futura					
Situação profissional face à problemática					

**Legenda:** J: jovens; F: familiares; E: empregadores; C: colegas de trabalho;  
T: técnicos de formação profissional.

Elaborámos, como dizíamos, diferentes guiões (confrontar os anexos de I a XI) de acordo com os objectivos da pesquisa, a fim de através das entrevistas recolher as representações dos diversos actores sociais face ao objecto de estudo, para, depois, na fase de tratamento de dados, com recurso à análise de conteúdo infirmar ou rejeitar as hipóteses por nós inicialmente delineadas.

Constatámos que, de um modo geral, os guiões se mostraram adequados aos objectivos e carácter da investigação. Foram colocadas, apenas pontualmente, outras questões inicialmente não previstas, que no decorrer das entrevistas emergiram com pertinência para o estudo. Também relativamente a alguns jovens, aqueles com uma problemática de deficiência mental mais acentuada foi imperioso seguir mais rigidamente o guião e mesmo reformular algumas das questões, num processo de simplificação e ou desdobramento, para se obter uma efectiva compreensão e produção de resposta. Por oposição, com os técnicos e empregadores, não se verificou necessária a fidelidade exaustiva ao guião, dado que os discursos e as temáticas fluíram naturalmente ao encontro dos itens previstos.

Aos informadores foi intencionalmente assegurada a liberdade de escolha do local de realização das entrevistas, garantindo-se-lhes “o controlo do território” (Guerra 2008:60). Este procedimento revelou-se vantajoso, pois possibilitou aos sujeitos uma atmosfera de maior à vontade e segurança, bem como, o controlo da gestão do tempo. Permitiu, ainda, a clarificação espacial do lugar de enunciação, observável sobretudo nos empregadores, técnicos e familiares dos jovens. Registe-se, também, que a mãe da entrevistada B preferiu realizar a entrevista na sua residência, acolhendo com afectividade o investigador, o que se entendeu ser um local íntimo propício a confidências. Na mesma linha, os empregadores e os técnicos, optaram pelos respectivos gabinetes do local de trabalho, elucidativos da função hierárquica e de poder que exercem e representativos da entidade a que estão ligados.

Na realização das entrevistas respeitou-se a recolha primeira das representações dos jovens, sujeitos que constituem núcleo duro da pesquisa, isto é, iniciaram-se as entrevistas pelos jovens do estudo. No entanto, a ordem da sua realização não obedeceu a nenhum critério específico, a não ser o do respeito pelo ritmo das pessoas envolvidas na investigação e a gestão do tempo. Seguiu-se, depois a lógica já atrás explicitada da constelação ou teia de correlações em redor de cada um: jovem, empregador, colega de trabalho, familiar e, por último, os técnicos da instituição.

Não podemos deixar de salientar que neste processo se tiveram em conta alguns cuidados e se enfrentaram pequenas dificuldades e ou constrangimentos, agilmente ultrapassados de forma a não prejudicar a investigação. Referimo-nos, concretamente, à não realização de três entrevistas previstas inicialmente e à execução em grupo de dois de uma outra, que inicialmente se projectara individual. Assim, as entrevistas aos progenitores dos jovens B e D foram efectuadas ao casal, e não a cada um dos indivíduos isoladamente. No entanto, as mães assumiram o papel de enunciator principal, face ao silêncio ou pouca colaboração dos elementos do sexo masculino.

Apesar de previstas no pré-projecto, as entrevistas aos familiares dos jovens A e C, não se cumpriram, por diferentes razões: impossibilidade de concretização por falecimento da avó da jovem C, que assumiu as funções de mãe desde a 1ª infância. Relativamente ao sujeito A, quando constatámos que a progenitora não acompanhou o processo de formação do jovem, optámos por não proceder à entrevista, pois sentimos que, do ponto de vista operacional, pouco ou nada iria acrescentar à recolha de dados, podendo mesmo, segundo Guerra (2008:42), citando Pires “(...) redundar num desperdício inútil de provas, de tempo e de dinheiro”.

Num primeiro momento, e para ultrapassar um potencial constrangimento, equacionámos a possibilidade de substituir estes familiares por outros. Depois de reflexão, e porque, a análise não se pretende quantitativa, dispensaram-se as entrevistas restantes, por se entender que os dados que potencialmente poderíamos ainda recolher não constituiriam valor acrescentado à informação já obtida. Esta decisão, adveio ainda e sobretudo, da sensação de “saturação empírica”, na acepção de autores como Pires e Bertaux (Guerra, 2008:42), isto é, foi coincidente com o momento de percepção de que essas entrevistas não trariam informações novas ou mesmo diferentes que justificassem o aumento da recolha já efectuada.

Relativamente à categoria *colegas de trabalho*, não foram entrevistados os colegas de trabalho do jovem A, conforme planeado inicialmente, quando apurámos que, na empresa, os colegas desconheciam totalmente a sua problemática ao nível da deficiência e local de formação. Este conhecimento foi transmitido pelo próprio jovem, quando manifestámos intenção de entrevistar os colegas, sendo mais tarde confirmada pelo Director de Departamento. Por isso, na entrevista operada ao empregador, dada a evidente proximidade deste aos restantes colaboradores, incluíram-se algumas questões relativas ao tópico relações com os colegas de trabalho.

Saliente-se que, o Empregador dos jovens B, C e D é comum, pelo que foi designado no decorrer do estudo genericamente por E2. De igual modo, os técnicos da Instituição de Formação Profissional são comuns aos quatro

jovens, pelo que, para simplificar, no decurso do trabalho, foram codificados por T1 e T2 (respectivamente Técnico Coordenador da Formação Profissional e Técnica de Inserção da Formação Profissional).

Em síntese, efectuámos onze entrevistas, com duração variável, – entre 30 e 60 minutos –, que foram gravadas na totalidade, com recurso a áudio, mediante prévia autorização. Recorremos, como dissemos, à entrevista semi-directiva ou semi-dirigida,” no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 2008:192).

Preparámos nesta linha um conjunto de “perguntas – guia”, relativamente abertas, na busca imperativa de informação por parte do entrevistado. Respeitando o discurso deste, fomos encadeando as perguntas previstas no guião. No entanto, pontualmente sentimos necessidade de intervir quer com “rechamadas” ao tema em discussão, quer com alguns comentários, que permitiram a discussão de questões ou aprofundamento de itens que não estavam inicialmente previstos.

À semelhança do que é relatado noutros estudos, também nesta pesquisa, emergiram entre os técnicos da instituição e o entrevistador pequenos laivos de convergência sentidos no discurso, resultantes da proximidade profissional vivenciada. Ao assumir-se como informantes privilegiados, com conhecimento prévio do objecto de estudo, sentimos em certos momentos, por parte daqueles (entrevistados) uma tentativa clara de aproximação ao discurso que se acredita que o entrevistador quer ouvir. Por outras palavras, e parafraseando Afonso (2008:37), sentimos que o entrevistado reconheceu e assumiu “a importância do seu papel de informante para a construção discursiva posterior do entrevistador.”

Relembre-se, neste contexto de novo, que assumimos o risco de sermos um investigador também participante na situação em estudo, seguros de que esta situação permite um mais aprofundado questionamento dessa realidade. Para evitar possíveis efeitos de subjectividade ou contaminação dos nossos saberes prévios, tivemos o cuidado recorrente de triangular os nossos conhecimentos,

com análise documental e de discursos produzidos em entrevistas pelos actores sociais.

### **3.4 Métodos e técnicas de tratamento de dados**

Como refere Bogdan (1994:108), os guiões usados nas metodologias qualitativas, em particular na entrevista, são utilizados sobretudo para recolher dados de cada sujeito, dados esses susceptíveis de comparação. Por isso, seguiu-se a cada entrevista a sua transcrição, com o cuidado de, enquanto a memória o permitia, respeitar com o máximo de rigor as marcas, quer de oralidade, quer de linguagem não verbal ou indicadores paralinguísticos (hesitações, entoações, pausas, expressões gestuais...) que haviam sido expressas ou percebidas. Foram, todavia, omitidas as referências explícitas a lugares e ou a pessoas, para garantia de anonimato. Optou-se pela transcrição dos discursos, pela rentabilidade de tempo que poderia proporcionar aquando da sua análise.

Com o objectivo de criticamente ir vigiando a pesquisa, fizemos, logo após cada transcrição, uma primeira leitura “flutuante” a todo o material recolhido. Deixámos, depois, os dados em latência durante um período. Este intervalo de tempo intencional entre a produção da mensagem e a reacção interpretativa, permitiu o distanciamento que sentimos necessário para romper com a familiaridade do objecto em estudo, e que deve preceder qualquer tentativa de formular inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto, isto é, antes de intentarmos qualquer análise ao seu conteúdo.

Cumprida esta exigência metodológica, e convictos de que a análise de conteúdo conforme é apropriada no campo das Ciências Sociais se configura a técnica mais adequada para analisar o material recolhido na nossa pesquisa, –

quer pelo cariz dos seus objectivos, quer pelo estatuto de que se reveste –, privilegiámos uma análise de conteúdo temática de tipo categorial.

Assim, numa primeira fase de análise de conteúdo, como refere Bardin (1994: 42) recorreremos a esta, ou melhor dizendo na designação de Henry e Moscovici, a estas técnicas, enquanto conjunto de técnicas de análise das comunicações, que pretendem “obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Mais do que descrever as situações, a análise de conteúdo, permitiu-nos interpretar o sentido do que foi dito, pelos diferentes sujeitos, não descurando também o “contexto” em que o discurso foi dito.

Movidos pelo desejo de rigor aliado à urgência da descoberta, da transponibilidade das aparências, quase da “adivinhação“, submetemos as onze entrevistas a novas leituras, mais aprofundadas, procurando desocultar sentidos polissémicos do expresso ou mesmo outros sentidos não ditos mas implícitos ou subentendidos. Recorrendo a “uma hermenêutica controlada”, no sentido que lhe atribui Bardin (1994:9), sobretudo crítica, mergulhámos na tarefa paciente de desocultação de sentidos escondidos recorrendo à “segunda leitura”.

Socorremo-nos nesta leitura ou leituras, já que foram múltiplas, da análise de tipo categorial, em que as categorias são entendidas como “ rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns dos elementos.” (Bardin 1994:117). Optámos, por um critério de categorização semântico, isto é, recorrendo à sua junção por categorias temáticas.

A categorização é, segundo Bardin (1994:118, 119), um processo de tipo estruturalista, contendo duas etapas: o inventário e a classificação. Assim, isolámos primeiro os elementos (indicadores), destacando-os das unidades de



registo em que foram produzidos. Procurámos, de seguida, reparti-los, com o cuidado de encontrar uma organização nas mensagens, isto é, na tentativa de os organizar pelas categorias.

No nosso estudo considerámos unidades de registo trechos significativos do discurso dos sujeitos entrevistados. As categorias, por seu lado, foram definidas de acordo com a apreensão do que tinham em comum com os elementos restantes, agrupando-se por analogia. Paraphraseando Vala (1987:111), “uma categoria é habitualmente composta por um termo – chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Dois processos inversos podem, segundo Bardin (1994:119), ser utilizados na categorização: procedimento por caixa ou por milha. No primeiro é pré-definido um sistema de categorias e os elementos são repartidos à medida que são encontrados por “caixas”. No segundo, o sistema de categorias resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título conceptual de cada categoria é definido no término da operação.

Verifica-se, no nosso estudo, um compromisso entre os dois procedimentos referidos, dado que algumas categorias foram pré-definidas aquando da definição das dimensões das entrevistas, enquanto que outras emergiram da análise do contexto de enunciação.

Atentos à existência de “boas e más categorias” (Bardin: 1994:119 a 121) respeitámos algumas das qualidades apontadas pelo autor, nomeadamente:

- *A homogeneidade*: um único princípio de classificação deve orientar a organização das categorias;
- *A pertinência*: a categoria deve estar adaptada ao material em análise; o sistema de categorias deve estar adequado/reflectir os objectivos da investigação, as questões do investigador e ou corresponder às características da mensagem;

- *A objectividade e a fidelidade*: precisão e rigor na definição dos índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria. Deste princípio resulta que utilizando-se uma mesma grelha, diferentes investigadores codificarão o material de igual forma, contrariando a subjectividade.
- *A produtividade*: deve fornecer resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

Distanciámo-nos, contudo, um pouco da prática tradicional da análise de conteúdo, que privilegia a abordagem quantitativa, optando sobretudo por um enfoque qualitativo. Na mesma linha, não realizámos uma análise exaustiva de todo o material recolhido, nem constituíu nossa intenção obedecer ao critério da exclusividade, dado que, na análise que fizemos algumas unidades de registo podem apontar para mais do que uma categoria.

Para efectuarmos a análise dos dados recolhidos, construímos uma grelha síntese descritiva, para análise das entrevistas de cada um dos tipos de sujeitos. Esta matriz ou grelha – padrão sofreria ligeiras alterações, nalgumas das categorias, à semelhança do que aconteceu com os guiões, indo-se ao encontro da essência das dimensões que se queriam privilegiar ou mesmo dissecar em cada um dos grupos de entrevistados (jovens, familiares, colegas, empregadores e técnicos de formação profissional), resultando no final cinco grelhas para análise das entrevistas.

Cada uma das grelhas foi dividida em categorias e ou subcategorias em análise, sendo que, como dissemos, algumas haviam sido previstas nas dimensões definidas no momento de construção do guião de entrevista e outras surgiram no decorrer da análise.

Respeitando a opção teórica de análise de conteúdo de tipo categorial temática, apresenta-se de seguida a título exemplificativo uma das cinco grelhas que construímos, remetendo-se para a consulta em anexo das

restantes, relativas aos familiares, colegas, empregadores e técnicos de formação profissional (anexos I a XI).

**Quadro 10 – Quadro-síntese analítico: entrevistas dos jovens**

CATEGORIAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
	CATEGORIAS	<b>Construção da deficiência</b>
Discurso dos outros sobre si próprio		
Discurso do jovem sobre os outros pares		
<b>Percurso educativo</b>		Percurso escolar
		Representação/impacto da escola
<b>Formação profissional</b>		Desenvolvimento de competências pessoais
		Experiência de inserção em posto de trabalho
<b>Inserção laboral pós-formação</b>		Acesso ao 1º emprego
		Situação laboral actual
		Remuneração financeira
<b>Participação social</b>		Relações interpessoais
		Autodeterminação/ objectivos pessoais
		Acesso a bens e serviços
		Autonomia familiar e afectiva
		Tempos livres e lazer
		Direitos e deveres
<b>Mudanças propostas</b>		Respostas educativas curriculares vividas
		Inserção profissional ideal
	Alteração ao modelo de formação profissional	

Quer a estruturação dos guiões de entrevista num primeiro momento, quer a construção das grelhas com as diferentes dimensões de análise, facilitaram o tratamento da informação, pois permitiram que se extraísse a informação relevante de acordo com o tema em estudo. Conforme refere Vieira (1996) as grelhas de análise, em particular, serviram para construir um ficheiro de respostas temáticas, em que se iria apoiar o trabalho final (Anexo XII - análise de conteúdo).

Em busca de explicações/significações para entender e conceber os fenómenos em estudo, foi necessário, além da observação e dos registos até então consumados, dissecar a informação reunida pela análise documental. Direcção-se a consulta, por isso, também a documentos específicos – de teor legislativo e outros – e à cuidadosa análise do seu conteúdo.

A consulta de documentos oficiais da Instituição, nomeadamente registos individuais de cada jovem, tornou-se imperiosa pela projecção dos mesmos no desenvolvimento da política de formação profissional seguida em cada caso. Também porque possibilitaram completar a informação obtida por outras técnicas de colecta de dados, acautelando o subjectivismo como resultado de uma análise parcelar de informações que incorrerem pela parcialidade (Ludke & André, 1998:39).

A análise documental permitiu, em síntese, o cruzamento das informações daí resultantes com as que iam surgindo nas entrevistas, em paralelo com a análise dos breves registos de observação, aumentando assim, a objectividade da interpretação e validade dos métodos.

## **Capítulo 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

### **4.1 Definição de categorias analíticas**

A organização da análise dos dados da investigação implicou, conforme explicitámos detalhadamente no item anterior, a transcrição inicial das entrevistas e a elaboração de grelhas – síntese descritivas, divididas em categorias de análise. Estas grelhas revelaram-se um instrumento precioso na compreensão dos dados obtidos, facilitando a análise do seu conteúdo. Permitiram, como dizíamos, a observação e apresentação sintética, porém significativa do conteúdo das entrevistas e a selecção das expressões e citações de actores consideradas proeminentes, significativas e valiosas do ponto de vista da questão central e hipóteses orientadoras da investigação e de resposta às mesmas.

Através dos discursos dos actores, a partir das perguntas que lhes foram dirigidas, pretendíamos que evidenciassem as suas representações, enquanto perspectiva reveladora de um certo vivido social, no sentido que Poirier (1999) lhe atribui.

Queremos com isto dizer que, ao registar-se o testemunho individual, não significa que valorizamos estritamente o indivíduo, enquanto entidade adulta e singular, mas sim, o que ele expressa enquanto amostra da comunidade em que se insere. Assim, mais do que explicações procurámos descobrir o sentido, e neste processo de descoberta, desconcertámos mais ou menos opiniões correntes, procurando entender o pensamento dos actores como resultado de uma construção social.

Interessou-nos sobretudo, como dizíamos, tentar desocultar e neste processo compreender o mundo subjectivo, as experiências, a intuição, os valores dos

sujeitos, para depois, a partir daí, perceber se o modelo de FP em instituição facilita ou não a inclusão social dos jovens com DM.

Com a análise tipológica que fizemos, estabelecemos paralelismos entre os diversos discursos dos actores sobre uma mesma realidade, e daí destacámos relações de tipo associativo – quando se verifica dependência e justaposição de opiniões, de experiências vividas –, ou, pelo contrário, relações de tipo de negação – ambivalência ou oposição – conseguindo desta forma, passar à inferência, ou seja, da descrição do que é dito, à interpretação e atribuição do significado do que é dito ou não dito.

Tecidas estas considerações prévias, passemos, então, à apresentação, análise e interpretação da informação recolhida através da pesquisa empírica.

Na medida em que procedemos ao cruzamento de dados obtidos através da observação e da análise de conteúdo quer das entrevistas semi – estruturadas quer de um conjunto de elementos extraídos dos processos individuais dos utentes da Instituição, que nos permitiram a triangulação dos dados obtidos, o presente trabalho assume uma aproximação a vários estudos de caso.

Para garantir a apropriação comum da linguagem utilizada, explicitamos sucintamente, o que se entende por cada uma das categorias e respectivas subcategorias:

**Quadro 11 – Resumo das categorias**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>1 Construção da deficiência:</b></p> <p>Entende-se por <i>construção da deficiência</i> a(s) forma(s) como o conceito de deficiência é apropriado discursivamente e expresso pelos diferentes actores sociais.</p>	<p><b>1.1 Discurso do jovem sobre si próprio:</b> refere-se à enunciação em primeira pessoa da vivência da deficiência.</p> <p><b>1.2 Discurso dos outros sobre o jovem:</b> refere-se à visão, descrição/constructo que os outros expressam sobre o jovem com deficiência.</p> <p><b>1.3 Discurso do jovem sobre outros pares:</b> refere-se à opinião que o jovem com deficiência emite sobre os outros que com ele partilham o estatuto de deficiência.</p>

<p><b>2 Percurso Educativo:</b></p> <p>Entende-se por <i>percurso educativo</i> as considerações tecidas quanto ao papel e resposta da escola regular experienciada pelos jovens com DM.</p> <p><b>3 Formação Profissional:</b></p> <p>Entende-se por <i>Formação Profissional</i> a resposta educativa (neste caso em instituição), que visa habilitar as pessoas com deficiência com as competências necessárias à obtenção de uma qualificação profissional, que lhes permita obter e sustentar um emprego e progredir no mercado de trabalho.</p> <p>Desenvolve-se em duas fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Aquisição das competências necessárias a uma qualificação profissional ou à ocupação de um posto de trabalho em instituição;</li> <li>• Formação em posto de trabalho</li> </ul> <p><b>4. Inserção laboral pós-formação:</b></p> <p>Entende-se por <i>inserção laboral pós-formação</i> as opiniões expressas quanto à inserção no mercado de trabalho concluída a FP.</p> <p><b>5.Participação social:</b></p> <p>Entende-se por <i>participação social</i> o desempenho das pessoas nas actividades sociais. Refere-se aos papéis e interacções nas diferentes áreas da vida doméstica,</p>	<p><b>2.1 Resposta curricular na escola regular:</b> refere-se à descrição das respostas curriculares e medidas educativas experienciadas no período de frequência da escola regular.</p> <p><b>2.2 Representação da escola:</b> refere-se às opiniões expressas quanto ao impacto da escola regular na vida dos jovens em estudo.</p> <p><b>3.1 Desenvolvimento de competências pessoais:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à aquisição ou não de aptidões e habilidades pessoais básicas, tais como a pontualidade, assiduidade, higiene pessoal, autonomia, cumprimento de regras, hábitos de trabalho, interacção com o outro..., na formação profissional. Consiste, neste caso, na 1ª etapa de formação na instituição</p> <p><b>3.2 1ª Experiência laboral:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à vivência da primeira actividade profissional em local de trabalho real, na qualidade de estagiário. Coincide, neste caso, com a última etapa da FP: formação em posto de trabalho.</p> <p><b>3.3 Resposta da FP às expectativas dos jovens:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à adequação da oferta formativa aos interesses e expectativas dos jovens com DM.</p> <p><b>3.4 Resposta da FP às necessidades do mercado de trabalho:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à adequação da oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho.</p> <p><b>3.5 Factores de in (sucesso) na FP:</b> refere-se aos factores destacados pelos diferentes entrevistados, que determinaram o sucesso ou insucesso do processo de FP.</p> <p><b>3.6 Papel da FP na integração laboral do jovem com DM:</b> refere-se às opiniões expressas quanto ao papel/influência que a FP desempenhou na colocação do jovem em posto de trabalho.</p> <p><b>3.7 Papel da FP na inclusão social do jovem com DM:</b> refere-se às opiniões expressas quanto ao papel que a FP desempenhou na inclusão social do jovem com DM.</p> <p><b>3.8 Facilitadores da abertura das empresas à FP:</b> refere-se às opiniões expressas quanto aos factores que favoreceram a abertura das empresas à FP.</p> <p><b>4.1 Acesso ao 1º emprego:</b> refere-se ao discurso proferido sobre a entrada no mercado de trabalho, acesso ao 1º emprego, na qualidade de trabalhador.</p> <p><b>4.2 Situação laboral actual:</b> refere-se à descrição da situação laboral actual (tipo de vínculo com a empresa, condições de trabalho, ...).</p> <p><b>4.3 Remuneração financeira:</b> refere-se às opiniões alusivas ao impacto do benefício de um vencimento na vida do jovem.</p> <p><b>5.1 Auto-determinação:</b> refere-se às opiniões expressas quanto a decisões, autonomia, auto-controlo e objectivos pessoais do jovem.</p>
---	---

<p>trabalho, educação e lazer, vida espiritual e actividades culturais.</p> <p><b>6. Mudanças propostas:</b></p> <p>Entende-se por <i>mudanças propostas</i> as metamorfoses /transformações desejadas pelos actores sociais, em diferentes campos: educativo, profissional e da sociedade em geral.</p>	<p><b>5.2 Relações interpessoais:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à forma como o jovem interage com os outros: redes/actividades sociais, amizades, ...</p> <p><b>5.3 Acesso a bens e a serviços:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à forma como o jovem acede ou não a bens e serviços considerados fundamentais na comunidade (Saúde, Emprego, Serviços Sociais, ...</p> <p><b>5.4 Autonomia familiar e afectiva:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à forma como o jovem está organizado familiar e afectivamente; experiência de emancipação.</p> <p><b>5.5 Tempos livres e lazer:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à forma como o jovem ocupa os seus tempos livres e momentos de lazer (prática desportiva, associativismo, acesso a bens/serviços culturais...entre outros).</p> <p><b>5.6 Direitos e deveres:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à forma como o jovem (des) conhece e vivencia os direitos humanos (respeito, dignidade e igualdade) e legais (acesso e tratamento legal justo) fundamentais.</p> <p><b>6.1 Respostas educativas curriculares vividas:</b> refere-se às opiniões expressas quanto à necessidade de mudança nas respostas educativas curriculares vividas.</p> <p><b>6.2 Inserção profissional ideal:</b> refere-se às opiniões expressas quanto ao desejo de integração na actividade profissional sonhada/esperada pelo jovem.</p> <p><b>6.3 Alteração ao modelo de FP:</b> refere-se às opiniões expressas quanto a propostas de modificação do modelo de FP actual vivenciado pelos jovens.</p> <p><b>6.4 Outras mudanças:</b> refere-se às propostas expressas em diferentes esferas (educação, trabalho, sociedade...) com vista a uma mais fácil inclusão social do jovem com DM.</p>
--	---

## 4.2 Análise categorial dos discursos

### 4.2.1 Construção da deficiência

Uma primeira dimensão de análise relacionou-se com a apropriação do termo deficiência, que os entrevistados realizam nos seus discursos, que designámos por construção da deficiência. Para tal, organizámos diferentes categorias analíticas, de que damos conta no quadro seguinte:



**Quadro 12 – Categorias analíticas: construção da deficiência**

CONSTRUÇÃO DA DEFICIÊNCIA	Discurso do jovem sobre si próprio
	Discurso dos familiares sobre o jovem
	Discurso dos colegas de trabalho sobre o jovem
	Discurso dos empregadores sobre o jovem
	Discurso dos técnicos sobre o jovem
	Discurso de outros sobre o jovem
	Discurso do jovem sobre outros

Interessava-nos, em particular, tentar compreender a forma como os múltiplos sujeitos empregam o termo deficiência, quer na vivência desta pelos próprios jovens com DM, quer na forma como o Outro, entendendo-se um Outro plural, o utilizam ao referir-se a si mesmo ou a outros com problemáticas similares.

Uma primeira leitura permitiu-nos de imediato perceber que a apropriação deste termo é feita de forma ambivalente pelos entrevistados, flutuando desde a negação da deficiência, passando pela sua desvalorização ou aparente indiferença, até ser assumida por alguns como aceitação ou sinónimo de aproximação ao conceito de diferença.

Deste modo, julgámos útil analisar o *discurso do (s) jovem (ns) sobre si próprio (s)*. Constatámos que os quatro jovens do estudo partilham um sentimento de negação/não aceitação do rótulo de deficiência mental que lhes foi atribuído. Assumem ter tido mais dificuldades do que os colegas na frequência da escola regular por insuficiência intelectual. Abandonaram, por isso, pacificamente a escola: o jovem A por sua decisão e os restantes por encaminhamento dos professores. Ingressaram na Instituição para FP, de livre vontade, entendendo ser esta a resposta mais adequada às suas necessidades e ou capacidades.

Neste âmbito, a jovem C é peremptória: *“Tenho mais dificuldades na escola e assim do que os outros, de resto fazemos o mesmo”*. Ao referir-se aos responsáveis pela decisão de abandono da escola regular e sua inserção em FP em Instituição diz claramente: *“As professoras (aludindo à Directora de Turma e Educação Especial) é que decidiram isso, porque... (pausa) eu tinha, tenho um problema...um pequeno atraso... (os olhos enchem-se de lágrimas)”*.

Na mesma linha o jovem D afirma que não prosseguiu os estudos por sentir que *“ não tinha capacidades”* para continuar.

De forma significativa a totalidade dos jovens do estudo revela ter mais dificuldades no exercício de funções e necessidade de tempo alargado na sua execução, comparativamente com os restantes colegas de trabalho. Não as associam, contudo, directamente à deficiência.

O Entrevistado A justifica-as pelo factor idade ou por falta de experiência prática na função:

*“ (...) por ser o mais jovem no sector (...) Sim, em alguma coisa sinto dificuldades e até pergunto a quem sabe mais do que eu. Eu tive aqui uma formação de carpintaria, mas foi uma formação rápida, não deu muito bem para testar a minha técnica”*. (Entrevistado A)

Também a jovem C rejeita a deficiência ou mesmo a diferença justificando o ritmo mais lento no trabalho com a falta de experiência:

*“Não (não se sente diferente dos outros). É assim: em todos os trabalhos quando se começa de novo e não se sabe, no início sente-se dificuldade”* (Entrevistada C)

A jovem B, por sua vez, atribui as dificuldades com que se depara aos handicaps na linguagem, isto é, maior comprometimento do que os colegas na compreensão e execução das tarefas. A este respeito afirma que tem:

*“Um bocado de deficiência... (...) (o chefe) Fala à 1ª, fala à 2ª e aí eu aprendo. Com as minhas colegas diz à primeira vez e não diz mais nada, ralha logo. A mim, dá-me mais tempo.”* (Entrevistada B)

Daqui podemos inferir que a deficiência para os sujeitos – núcleo do estudo é valorizada enquanto deficit intelectual associado essencialmente à incapacidade de sucesso nas tarefas escolares, indo ao encontro do paradigma

tradicional do conceito/classificação clínica da deficiência mental, fruto de avaliação em escalas psicométricas de QI e auto-conceito do sujeito como menos capaz.

Esta representação de si próprio indissocia-se, ainda, do grau de habilitação obtido ao nível académico, sob a égide e resposta organizativa da escola regular ao mesmo: encaminhamento para currículos alternativos e formação profissional em instituição, atingida a frequência de escolaridade obrigatória.

Se cruzarmos a subcategoria *discurso sobre si próprio* com a categoria *discurso do jovem sobre os outros pares*, afigura-se igual ambivalência face ao vivido na passagem destes jovens pela instituição promotora de FP. Se por um lado negam a existência de preconceito, da sua parte, em relação à Instituição, por outro distanciam-se dos utentes com problemáticas mais acentuadas, revelando certo desconforto com a partilha de espaços e ou serviços comuns e até mesmo rejeição daqueles. A título de exemplo, narram que sempre que possível preferem andar a pé, declinando o transporte efectuado pelas carrinhas da Instituição, ou por não se sentirem iguais aos jovens pares mais severos ou por serem discriminados pela comunidade envolvente.

A este respeito o Entrevistado A quando questionado quanto à utilização do transporte da instituição é contundente, indiciando mesmo subterfúgios ou estratégias de auto-protecção:

*“Eu também prefiro andar a pé, não gostava de andar nas carrinhas. Eu quando vinha do armazém para cima vinha na carrinha, mas não gostava de andar na carrinha, porque as pessoas olham... (pausa) Mas aquela carrinha, pelo menos a em que eu ia, não tinha problema, porque tinha os vidros escuros e ninguém via quem ia lá dentro.” (Entrevistado A)*

Significativo é o testemunho se considerarmos que o local de formação dista cerca de 3 quilómetros do das refeições.

De igual modo, a jovem B ao reportar-se à forma como se sentia na Instituição, distingue claramente dois espaços: um de inclusão, o espaço onde decorre a

formação, e outro de exclusão - a sede da instituição e áreas comuns frequentadas pela restante população, dizendo:

*“Sentia-me... (pausa). Não gostava, por causa dos deficientes... (pausa). Ouvia muito barulho e às vezes ia para casa com dores de cabeça... (pausa) Na oficina gostava, mas aqui no Centro não gostei.”* (Entrevistada B)

Quando questionada relativamente ao uso do transporte da instituição a mesma jovem expressa profundo desagrado e não-aceitação da deficiência de outros pares.

*“Sim. (confirma o transporte nas carrinhas) Mas... (pausa) Não gostava, não gostava... (riu-se), não me sentia bem, porque ia sempre um deficiente ao meu lado e que se babava... (pausa) e eu não me sentia bem.”* (Entrevistada B)

Deixa transparecer, também, no decorrer da entrevista o estigma da deficiência associado à Instituição ao aludir à experiência de transporte nas carrinhas: *“Bem... (pausa). Não sei. As pessoas ficavam a olhar para nós “* (Entrevistada B)

Ainda a este propósito, os colegas de trabalho dos jovens B, C e D destacam que a maioria dos jovens, quando integrados na empresa, recusam voltar à Instituição no dia do estagiário, preferindo ficar a trabalhar na fábrica. É o caso do jovem D, que optava por ficar na fábrica, porque, parafraseando as suas palavras: *“ (...) os outros faziam muito barulho”.* (Entrevistado D)

O distanciamento ou não identificação destes jovens relativamente aos outros utentes da Instituição é sublinhada ainda pelas progenitoras dos jovens B e D. A mãe de B aponta um misto de rejeição e ou comiseração/ piedade da filha face aos outros utentes, ao dizer:

*“ (...) Chocava-a (à jovem B) um bocadinho as crianças mais deficientes (...)”* E acrescenta: *“ (...) ó mãe, até me custa ver aquelas crianças deficientes (...)”* (Entrevistada FB)

Atendendo a que constituía um dos nossos objectivos com a presente investigação dar voz ao que sentem os jovens com DM, procurámos compreender como vivem aqueles com rótulo da deficiência mental, isto é, tentar descortinar em 1ª pessoa a vivência da diferença.

Neste âmbito, afigura-se relevante a representação que os quatro jovens abraçam da diferença, isto é, quando questionados se “se sentem diferentes”, todos respondem indubitavelmente que não.

Parece, ser legítimo concluir que a diferença parece, pois, estar formatada no olhar do Outro e não no próprio sujeito, isto é, resulta sobretudo da representação social do Outro sobre a DM, com implicações evidentes na forma como a Família, a Escola e a própria Sociedade acolhem estas pessoas e dos serviços que lhes prestam, a que retomaremos nas conclusões finais.

A este respeito são paradigmáticos os enunciados das jovens B “Agora sinto-me diferente... (refere-se à identidade recém - adquirida com a experiência da maternidade)” e C “Tenho o mesmo que as outras”, “Faço o mesmo que as outras”, a primeira com diagnóstico de deficiência mental moderada.

Outro aspecto que procurávamos apurar prendia-se com a identificação destes jovens com o local de formação e os restantes utentes da instituição. Ao analisar os discursos verifica-se uma notória distinção que os jovens fazem do espaço de Formação que frequentaram – “por terem mais capacidades” - do dos restantes serviços e utentes da Instituição. Deixam, ainda, emergir algum desconforto com o estigma associado à Instituição vincado na comunidade envolvente.

Quando interrogados quanto à vivência da FP em Instituição, descrevem o espaço como uma “ (...) escola que ajuda pessoas com problemas” (Entrevistado A). Mas logo, no imediato, todos se distanciam desses “jovens com problemas”. A este respeito é incisivo o discurso do Entrevistado A:

*“Eu sentia-me mal, mas dizia-lhes (refere-se aos amigos, familiares...) é uma escola de miúdos com problemas, mas também tinha a parte da Formação Profissional que é para tirarem os cursos e arranjam emprego.”*

Ou ainda, noutra passagem:

*“Não, eu lidava bem com isso (com a deficiência). Eu tinha alguns jovens com problemas no meu curso, mas lá está, às vezes enervava-me. O meu monitor falava comigo, dizia-me para eu não me enervar, eles enervavam-me e eu virava-me a eles.” (Entrevistado A)*

A entrevistada B corrobora esta opinião, distanciando-se claramente dos outros utentes da Instituição:

*“Dizem que é uma escola para deficientes. E eu digo: eu andei lá a aprender, não é como os outros... (pausa). Não sou deficiente. Não é como os outros. “*  
(Entrevistada B)

Em relação à subcategoria *discurso dos outros sobre o jovem*, importa destacar alguns aspectos mencionados pelos diversos entrevistados, procurando, no entanto, situar o que é dito na esfera da proximidade afectiva dos emissores sobre o objecto do seu discurso. Dizendo de outro modo, importa-nos cruzar o que os familiares, os colegas de trabalho, os empregadores, os técnicos disseram sobre os jovens, no âmbito da construção da deficiência, não perdendo de vista a maior ou menor objectividade e ou carga emocional expressas.

Assim, o discurso da mãe de B rodeia-se de ambiguidade face à deficiência da jovem: primeiro oscila entre a aceitação de uma limitação grave ou mesmo deficiência ao nível da linguagem e a rejeição de incapacidades noutras áreas *“(...) a minha filha teve sempre mais dificuldades na linguagem (...) ninguém a percebia(...) até pensavam que era estrangeira(...).”* Depois, ao discorrer sobre o emprego e desempenho de funções profissionais da jovem ora distingue “as pessoas normais” de “pessoas como a (...) filha”, (deixando transparecer mais dificuldades por parte desta), ora discrimina positivamente a filha, como mais capaz, do que “as crianças deficientes” que frequentam a instituição. Alude, ainda, à experiência de exclusão/discriminação vivida pela jovem na escola regular e na comunidade envolvente, conforme se pode comprovar nas expressões:

*“(...)os outros olhavam para ela de lado(...);“(...)as pessoas faziam pouco dela (...); “(...) os colegas na escola troçavam dela”. (Entrevistada FB)*

Pelo exposto parece poder inferir-se, se não a negação, pelo menos uma não-aceitação da deficiência da jovem.

Paralelamente, a mãe do jovem D, adopta um discurso de aparente aceitação da deficiência ao nível da linguagem *“(...) ele sempre teve muitos problemas no falar(...),”* ora desvalorizando-a *“(...) o médico sempre disse que teria um atraso de dois*

a *quatro anos(...)*” ora expressando que o jovem superou claramente as suas expectativas “ (...) *ele até está muito bem.*” No entanto, quando focaliza o discurso sobre a deficiência noutras crianças ou jovens, que não o seu filho, desvanecese o escudo de protecção e revela-se emocionalmente mais vulnerável à problemática, reluzindo, então, ténues conflitos por resolver.

Os colegas de trabalho dos jovens, por sua vez, bipolarizam o discurso quer na diferença, por diluição da deficiência, quer na evocação do termo deficiência ou mesmo “deficiente” propriamente dito. O primeiro caso ocorre quando se referem aos jovens no contexto da sociedade em geral ou quando os comparam com outros com problemática mais acentuada, querendo legitimar o discurso da empresa de “não discriminação da deficiência”. O último enunciado surge nos momentos em que relativamente ao exercício profissional comparam o desempenho profissional dos jovens ao deles próprios ou ao das “pessoas ditas normais”, mas com grandes dificuldades de execução das tarefas na fábrica. Parafraseando o discurso da empresa dizem que:

*“Aqui ninguém trata ninguém de forma diferente: fala-se da mesma maneira, quando se explica é da mesma forma, quando notámos que eles não percebem voltámos a explicar normalmente, como aos outros.” (Entrevistado C1).*

No mesmo sentido, recorrem a um discurso que entendem ser o expectável pelo investigador e socialmente correcto, mencionando que:

*“ (...) inicialmente houve pequenos problemas com alguns colegas, porque nem sempre entendiam que estes jovens eram diferentes. Mas numa reunião o Sr ... (empregador dos jovens B, C e D) chamou a atenção para esse facto. Depois foram sensibilizados para as dificuldades destes jovens e as coisas têm corrido bem.” (Entrevistado C1)*

Mais adiante retomam o discurso da deficiência acrescentando que:

*“ (...) falamos com o máximo de cuidado possível, porque não são pessoas como nós, que podemos compreender tudo facilmente, têm pequenas deficiências mentais.” (Entrevistado C2)*

Se directamente abordado o tema da deficiência, no contexto da empresa, negam-na postulando, em sua substituição, a diferença:

*“Já os achei mais (diferentes). Agora passam completamente despercebidos. Para mim são exactamente iguais aos outros colegas. (...)” “Nós temos aqui na empresa pessoas como o ...(Sujeito C) e são pessoas ditas normais. Por exemplo, o ...(Sujeito C) evolui e as outras não. O ... (refere outro funcionário) por exemplo, que é considerado normal, não. Ainda noutro dia estive duas horas e meia, e supostamente não tem qualquer problema, para perceber uma instrução. Mas tudo depende da deficiência de cada um.” (Entrevistado C2)*

Quando relativo à sociedade em geral e à própria instituição que propicia FP reforçam o estigma da deficiência a elas associado, na aceção tradicional de incompetência associada. A este respeito apontam um exemplo paradigmático: uma jovem que no final do estágio não foi integrada na empresa e na procura de novo emprego deliberadamente não indicou no seu currículo a FP na Instituição, por recear o estigma patente na comunidade envolvente:

*“Aqui sentem que podem lutar por algo que irá fazer diferença no futuro. Fazem dois estágios e se não ficarem, depois têm que arranjar emprego por meios próprios. Tivemos aqui um exemplo, que no final do estágio teve de arranjar emprego e arranjou, mas não disse que tinha passado pelo... (refere centro de formação) por medo que os outros julgassem que tinha menos capacidades para executar a tarefa.” (Entrevistado C1)*

Reforçam a cultura de não discriminação da empresa assente numa política social de pró-inclusão e responsabilidade social e aludem, por contraposição, à segregação perpetuada na instituição. A título de exemplo, mencionam o desagrado da maior parte dos jovens quando regressam uma vez por mês, no dia do estagiário, à Instituição:

*“Eles aqui sentem-se iguais a toda a gente... (pausa). Lá só têm pessoas como eles ou com problemas ainda mais graves, percebe?” (Entrevistado C2)*

De igual modo, os empregadores ouvidos, munem-se do discurso da não discriminação e inclusão social plena dos jovens nas empresas em que laboram, embora com ligeiras nuances.

O empregador de A menciona que a questão da deficiência nunca foi sequer colocada, nivelando as dificuldades dos jovens com DM às limitações que apresentam outras pessoas do seu sector com habilitações académicas inferiores:

*“Uma coisa que tivemos aqui preocupação e que eu transmiti a toda a equipa foi que quando estes jovens se integrassem na nossa equipa, estes jovens eram*



*mais um, portanto, igual aos outros, não há diferenciação: é a mesma colaboração, é o mesmo convívio, é as mesmas brincadeiras, é as mesmas regras, é tudo igual; quando temos que falar a sério falamos; quando temos que brincar brincamos. Temos de ter esta postura com eles. E isso acho que ajudou bastante. Porquê? Porque eles sentiram-se à vontade connosco, não se sentiram diferenciados...” (Entrevistado E1)*

Ou ainda:

*“ (...) ele está aqui para aprender de uma forma natural, como há outros aprendizes noutras áreas(...) Não houve discriminação, ele passa perfeitamente despercebido... claro que há situações mais técnicas, de fichas específicas com instruções específicas e eu aí digo: avisa o... acompanha o... (sujeito A), por exemplo quando é mistura de produtos ou assim. Aí tenho mais cuidado, porque ele não se sente tão à vontade. Mas, atenção, repare, que não considero que ele tenha alguma falta, deficiência ou algum problema, senão que tenho aqui também pessoas com a 4ª classe e têm também algumas limitações nesse sentido, mas são perfeitos...na construção civil, são excelentes como pedreiros e trolhas...mas têm limitação nessa área técnica e nós estamos aqui, enquanto quadro superior para isso, para dar essa ajuda, essa formação.” (Entrevistado E1)*

O empregador dos jovens B, C e D considera não ser factor impeditivo da produtividade ou exercício de emprego a deficiência mental ligeira e ou moderada, uma vez que no seu entender estes jovens não se distanciam na qualidade de execução das tarefas de outros “colaboradores ditos normais”, apenas se distinguem no ritmo de trabalho, como se pode comprovar na passagem:

*“Apesar da deficiência, nós sabemos que eles não são tão deficientes quanto isso. Têm uma deficiência moderada a ligeira, portanto sabem reconhecer se estão empenhados ou não” (Entrevistado E2)*

Este sublinha também a experiência já de longa data de uma política de não discriminação, à semelhança de uma empresa associada do grupo em Espanha:

*“E esta empresa por ser associada à outra (de Valência) já tem um trabalho com deficientes já há algum tempo. Por isso não foi nada difícil aceitar os estagiários do...(Instituição). Já há uma cultura da empresa de respeito e não discriminação. Também como pôde observar, não discriminamos pelo sexo, temos pessoas de ambos os sexos, não é bem 50%, mas aproxima-se. Não discriminamos também pela idade, admitimos há pouco tempo um senhor com 57 anos... olhámos para a experiência de vida das pessoas, da forma de ser, da dedicação e não a idade.” (Entrevistado E2)*

Ambos os empregadores sublinham a consciência social das empresas em que estão inseridos:

*“ (...) é uma possibilidade que estamos a dar a uma pessoa para ajudar (...) Eu acho que é fundamental dar-lhes oportunidade. Porque, não se pode criar discriminação numa pessoa, mas antes reservar-lhe uma oportunidade” (Empregador de A).*

Ou ainda: *“(...)deve dar-se uma oportunidade a estes jovens”* (Empregador de B,C,D), destacando os empregadores do estudo a protecção dos colegas de trabalho como factor facilitador da integração laboral.

No entanto, enquanto o empregador de A se refere à protecção como prática corrente com qualquer jovem em início de actividade, o empregador dos jovens B, C e D realça alguns cuidados da empresa e protecção dos colegas no que concerne em particular às pessoas com deficiência, na linha de uma empresa entendida como organização em que se aposta na prática de comunidade de aprendizagem e metodologia de apoio intensivo individualizado:

*“ (...) as equipas são pequenas (...) há um conhecimento pessoal mais próximo e as pessoas tendem a apoiar os deficientes”* (Entrevistado E2).

Por último, *no discurso sobre os jovens com DM* os técnicos de FP fortalecem ideias-chave expressas por outros entrevistados. Referimo-nos objectivamente à não-aceitação da deficiência ou rejeição da instituição por alguns dos jovens com DM, visível em certas circunstâncias ou situações: facilidade com que uma minoria desiste da FP por não se incluir na população com DM que frequenta a instituição; ou por dificuldades em lidar com o rótulo da deficiência a ela associada (por pressão dos pares ou da comunidade); ou ainda subterfúgios que alguns desenvolvem para se protegerem do estigma, conforme evidencia no seu discurso a Técnica de inserção profissional:

*“Olha, são poucos os casos dos jovens que querem desistir, mas temos tido. (...) ou então porque os namorados ou os pares começam a dizer-lhes “Andas numa escola de deficientes mentais” e então isso começa a ser um fardo muito pesado. (...) Ou porque não correspondeu às expectativas que tinham, e... também o facto de alguns não se identificarem com esta população. Temos alguns jovens que têm uma deficiência mental muito ligeira ou não têm deficiência, com problemas a roçar a delinquência, com outro tipo de problemas de carácter social, que não se identificam com esta população (...)”* (Entrevistada T2)

Na mesma linha, o Coordenador de FP confirma a manutenção do preconceito da deficiência ligado à instituição e alude à resistência dos jovens da valência de FP em utilizar as carrinhas, as fardas ou qualquer outro sinal exterior que os identifique como utentes da instituição, por constituir ainda um estigma na comunidade envolvente:

*“Temos jovens que é um verdadeiro 31 para os pormos a andar nas nossas carrinhas. Atenção! Alguns fazem verdadeiro sacrifício todos os dias para irem almoçar e para vir nas nossas carrinhas. Lá está, havia um grupo que estava a ir e vir a pé, mas houve distúrbios e eu cortei logo. Vai e vem tudo de carrinha. Mas há jovens que não vão. E depois mandámos vir umas fardas novas e eles andam aí todos catitas, e como é que eu as vou conservar? Não cometendo o mesmo erro que cometi nas outras. Em que mandei estampar a sigla...eles andavam para aí a raspar. Se calhar vou ser chamado à atenção por parte da Direcção: “Eles se quiserem que andem com a farda estampada”, mas não é bem assim. Eu não sou obrigado a andar com a sigla... é uma farda, é uma farda ponto final. “ (Entrevistado T1).*

E, ao referir-se à manutenção do estigma da deficiência na comunidade, confirma-o, deixando transparecer ainda a associação por parte da sociedade de DM a doença mental:

*“Sim (mantém-se o estigma), mas está a diluir-se. Muitas das vezes fazemos entrevistas lá em cima de admissão, e é um choque. Atenção, em alguns casos tenho que trazê-los cá abaixo (refere-se às instalações onde funciona a valência de FP). Jovens com deficiência mais ligeira, ouço muitas vezes “Eu não sou maluco”. E até dos pais. Repara a primeira coisa que eu pergunto a um pai ou uma mãe numa entrevista com um jovem que vai entrar, a primeira coisa que eu pergunto e, é textual: “Sabe o que é esta escola? Sabe onde está?” (Entrevistado T1)*

Porém, equacionado o impacto da inserção laboral na diluição do estigma da DM, os técnicos de FP reconhecem que aquela é um claro motor de inclusão social, permitindo inclusões em diferentes domínios, entre os quais destacam laços sociais e até aquisição de prestígio social no meio próximo. Expressam que o rótulo da deficiência se não desaparece, pelo menos claramente se esbate com a colocação dos jovens no mercado de trabalho, conforme relata explicitamente a entrevistada T2:

*“ (...) desaparecer não tenho assim tão presente. Que é esbatido, é. Esbate-se.”*

E mais adiante:

*“Repara há diversas formas de se verificar isso: os jantares de empresa, de Natal, de fim de ano, aniversário da empresa ou de colegas, oportunidades de*

*convívio, onde se começa aí a ver as diferenças. E o que eu tenho reparado é que as diferenças começam cada vez mais a esbater-se. São cada vez menos. Eles são mesmo indivíduos integrados no grupo, como colaboradores normais. Estão a desempenhar funções como eles, tão bem ou melhor (...)*  
(Entrevistada T2)

Por último, mencionam que a FP favorece a «normalização» permitindo de facto a integração laboral com repercussões na inclusão social.

*“E, eu percebi, a dada altura que a FP era, e ainda é, um veículo muito importante de integração de um conjunto de jovens, não todos, mas que é fundamental qualificá-los e dar-lhes oportunidades para poderem desenvolver uma profissão.”* (Entrevistado T1)

## 4.2.2 Percurso educativo

Uma outra categoria de análise que utilizámos diz respeito ao percurso educativo na escola regular dos jovens do estudo. Para tal seleccionámos as opiniões expressas quanto às *respostas curriculares e medidas educativas experienciadas* no período de frequência da escola e a *representação do impacto da escola regular* na sua vida. Assim considerámos os aspectos sintetizados no quadro nº 13:

**Quadro 13 – Categorias analíticas: percurso educativo**

PERCURSO EDUCATIVO	Resposta curricular na escola regular
	Representação da escola

Cruzando as subcategorias *resposta curricular na escola regular* e *representação da escola* sobressaem também nas unidades de registo dados com pertinência para o nosso estudo. Antes de mais, a totalidade dos jovens frequentou a escola regular com igual resposta curricular: medida de

educação especial, usufruindo de currículo alternativo do recentemente revogado Decreto-lei 319/91. Depois e como complemento ao percurso escolar, visando a preparação para a vida pós-escolar, foram encaminhados para formação profissional, em local exterior à escola: instituição de educação especial.

Perante estes dados objectivos, interessava-nos cruzar as representações que os jovens e seus familiares fazem da resposta encontrada pela escola regular com a visão dos técnicos de FP.

Se para os jovens e suas famílias é pacífico o encaminhamento para FP em instituição, por constituir a resposta oportuna e atempada às suas características e dificuldades, para os técnicos da FP a escola regular, de certo modo, deixou que estes jovens abandonassem precocemente a escolaridade excluindo-os ou deixando que se auto-excluissem. A este respeito é elucidativo o discurso da técnica de inserção:

*“Pela experiência que nós temos aqui, de quando questionámos os nossos jovens por que é que não continuaram os estudos, eles dizem que chegou a dada altura que a Directora da escola ou um professor mandou chamar a mãe e que disse que o melhor era tirar um curso. (...). E geralmente não sabem responder mais do que isto. Não sabem o porquê de estar aqui. Porque alguns deles verbalizam mesmo que gostariam de continuar os estudos, gostavam de andar na escola. Mas que houve uma conversa, com a Directora ou o professor tal e, pronto, que não poderiam continuar. Por isso, eu acho que a maior parte é excluída. (...) Os que são auto-excluídos, que se auto-excluem, também temos casos desses, eles próprios é que vêm, porque não conseguem, como eles dizem “ eu não dava, não tinha cabeça para a escola”, é uma expressão que eles usam muito e vão-se auto-excluindo, começa o absentismo, começam a faltar, começam a negar a escola, porque a escola não lhes é favorável, não lhes é agradável, não é... é como eu costumo dizer a escola para eles é um mal necessário. Eles sabem que é uma coisa importante, mas é, é ... se calhar é a instituição que mais mal ... ou que os fez sentir pior, em todos os aspectos”.*  
(Entrevistada T2)

Para além disso, os dois técnicos de FP comungam a firme convicção de que a entrada na FP de jovens com 15 ou 16 anos, conforme era prática mais ou menos corrente por indicação das ECAE's, na década de 90 e início deste século, se mostrou em muitos casos prematura, originando problemas de integração/adaptação dos jovens ao processo de FP, por imaturidade e correlativo desconhecimento da área vocacional, entre outros factores. Por isso referindo-se à escola regular a técnica afirma:

*“ (...) eles começam a se auto - excluírem (da escola regular)(...) E quando caem aqui, não sabem o porquê concretamente, não sabem o que falhou, mas também não é bem a ... (Instituição) que eles querem, porque há uma diferença significativa (...) Eles vêm para aqui numa idade que também não é para trabalhar, depois ... eles vêm para aqui e o que começa logo a ser trabalhado com eles é precisamente o mercado de trabalho, as exigências, as questões laborais, e eles não estão preparados. Eles não estão preparados e também rejeitam, há uma certa... como hei-de dizer? ... um certo desconforto, porque há uma mudança brusca e não é esta a resposta que eles querem. Não é esta a resposta que eles querem. Os Cursos, não são bem estes os Cursos que eles querem, percebes? Há muita coisa por esclarecer, e então, há um ambiente que não é o melhor... Os jovens não se sentem integrados, não se sentem no seu ambiente. (Entrevistada T2)*

Também o Coordenador de FP reforça a imaturidade de alguns jovens:

*“Aparecem-nos aqui jovens com 15, 16 anos, e nós temos muita dificuldade em aceitá-los. Decidimos que são casos e conseguimos aceitá-los na mesma, mas temos dificuldade nisso, porque os jovens de hoje com 18 anos não têm a mesma maturidade, por exemplo, que eu tinha com 18 e que tu também tinhas. Não tem nada a ver. Eles não estão preparados para sair daqui e ir trabalhar. E sobretudo, se tiverem os problemas associados que os nossos jovens têm.” (Entrevistada T1)*

Do discurso destes técnicos parece poder inferir-se também algumas críticas mais ou menos veladas à escola regular e directas às próprias famílias, visto que aquela não se adequou às necessidades e expectativas dos jovens com DM. A escola não conseguiu desenvolver as competências pessoais/sociais necessárias ao *saber estar* num qualquer espaço público, que também não foram adquiridas no seio familiar, com evidentes implicações na integração futura no mercado de trabalho. A este respeito é elucidativa a afirmação do Coordenador de FP, ao referir-se às dificuldades destes jovens:

*“(...)se vêm da escola, (...) notamos que os jovens têm grande dificuldade em estar em tarefa durante um tempo determinado. Dispersam-se muito, mas isso é o sistema que é; e não têm muita disciplina, não têm muito rigor naquilo que estão a fazer. Fazem, por fazer. (...), têm muita dificuldade. E depois desistem muito à primeira contrariedade, quando alguma coisa corre mal “ah, já não quero, amanhã já não venho”...é a tal coisa. Esse é um grande problema (...). Depois, esse problema tem um outro associado: são as famílias. Nem a escola se substitui à família, nem nós substituímos a família. E portanto, situações sociais que eles trazem dificultam muito o trabalho. As famílias são o que são, mas temos muita dificuldade em gerir esta situação, porque eles não têm hábitos de trabalho, nem nós queríamos que eles tivessem, mas queríamos que eles soubessem estar. E muitas vezes a raiz do problema está aí, eles nem sequer sabem estar onde devem estar. Sabem estar na rua, mas à maneira deles. Não sabem estar numa Instituição, ou não fazem ideia do que é estar numa escola. Eles não sabem estar, e isso é que é o problema (...)” (Entrevistado T1)*

Ainda em relação à *representação da escola regular* na vida dos jovens inquiridos, parece-nos extremamente pertinente ressaltar a turbulência de emoções que emerge no discurso dos jovens: exclusão e auto-exclusão aliadas a um certo saudosismo ou um misto de aparente indiferença a disfarçar o sentimento de fuga perante situação de desconforto ou insucesso. Se os jovens A e B invocam saudade ao referir-se à escola *“Deixou-me saudades, eu às vezes quando passo lá, eu digo: “Que saudades que eu tenho da escola...”* (Entrevistado A) ou ainda *“ A escola? A saudade...”* (Entrevistado B), os sujeitos C e D fazem fuga às questões, deixando transparecer um claro mal-estar a ela associado. Reconhecem alguma influência positiva por parte da escola, não a concretizando objectivamente, aludindo apenas à resposta encontrada pela escola regular no exterior dela própria, isto é, numa instituição.

No mesmo sentido, os familiares dos jovens B e D reconhecem algum impacto da escola regular no desenvolvimento dos filhos, mas reduzem essencialmente o seu papel ao encaminhamento para FP exterior. Aceitam esta solução como a mais adequada às dificuldades dos jovens, entendendo esgotada outro tipo de resposta na escola pública, conforme se depreende nas seguintes passagens dos pais dos jovens B e D:

*“Eu acho que a... (designa a filha) da maneira como falava, da maneira como compreendia, se não tivesse andado no Ensino Especial, se calhar nem até ao 7º chegava. Não sei ...quase de certeza que não. E depois ali na escola de... (escola regular) também disseram que não valia a pena ela estudar mais, que o problema dela não permitia andar mais para a frente. Foi quando foi para a ... (Instituição), para o Centro, e lá também aprendia, era tipo uma escola sabe, aprendia um bocadinho de cada coisa. Mas para além disso aprendeu uma profissão. Serigrafia... acho eu. Depois veio para a ... (Instituição). Sem a Formação na... (Instituição) não tinha conseguido chegar onde está hoje.”* (Entrevistada FB)

*“Ele tem o 9º ano incompleto, tem o 6º ano. Andou lá no Ciclo três anos, depois os professores viram que ele não aprendia mais e mandaram-no para ... (Instituição). Os professores de (...) (refere a escola E.B.2,3) mandaram-no para... (Instituição), para ver se ele aprendia uma profissão. Eu queria que ele estudasse mais, tirasse o 9º ano ao menos ou o 12º ano como a irmã, mas ele não aprendia mais. Ele, aliás, não fazia todas as disciplinas como os outros colegas. Só tinha algumas, as mais práticas, acho que era assim, e o ensino especial.”* (Entrevistada FD2)

Apesar de concordarmos com esta postura, reconhecendo que erros foram cometidos por precipitação dos professores no encaminhamento precoce de

alguns jovens para a FP no exterior da escola, deve ser tido em consideração que esta era a resposta apontada pela própria ECAE para os jovens com 15 ou mais anos, a beneficiar de currículo alternativo do Decreto-lei 319/91, como preparação para a transição à vida activa.

### 4.2.3 Formação profissional

Uma outra dimensão de análise a que recorremos foi o *impacto da FP na inclusão social* do jovem com DM. Ao atentarmos nas unidades de registo significativas quanto à representação que os Entrevistados têm a este propósito, verificámos que diferentes sujeitos destacam distintos aspectos desse tema.

Num momento inicial destrinçámos as múltiplas vertentes de influência de que esta categoria se reveste na inclusão social do DM. Da análise parcelar, com enfoque em subcategorias, foi-se construindo passo a passo um puzzle que permitiu aferir o impacto global da FP na inclusão social do jovem e daí, retirar no final, conclusões significativas para a nossa investigação. Assim, considerámos os aspectos que sintetizamos no quadro nº 14:

Quadro 14 – Categorias analíticas: formação profissional

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Desenvolvimento de competências pessoais
	1ª Experiência laboral
	Resposta da FP às expectativas dos jovens
	Resposta da FP às necessidades do mercado de trabalho
	Factores de in /sucesso na FP
	Papel da FP na integração laboral do jovem com DM
	Papel da FP na inclusão social do jovem com DM
	Facilitadores da abertura das empresas à FP



Depreende-se do discurso dos jovens entrevistados um unânime reconhecimento do impacto da FP quanto ao *desenvolvimento de competências pessoais*, que foram adquiridas não só na FP em instituição como postas em prática e avaliadas depois na *1ª Experiência laboral* em empresa. Estes aspectos correlacionam-se nos enunciados dos jovens, perpassando em todos eles a ideia de que as aprendizagens promovidas na FP ao nível pessoal, social, relacional foram determinantes na 1ª experiência laboral, isto é, na situação de estágio em posto de trabalho e mesmo mais tarde, no final da formação, no acesso ao emprego.

O entrevistado A, neste âmbito, alude concretamente à importância das sessões de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS):

*“Explicaram-me que era um curso de... (pausa) fazes de tudo (...) O monitor era excelente, e é (frisou com emoção), é padrinho do meu filho. Aprendi várias coisas com ele, mesmo como pessoa. (...) também mudei muito. (...) Eu era muito rebelde no início. Faltava muito; não falava direito... O meu monitor falou comigo e com a Dr.ª ... (Técnica de Inserção) também. Disse que eu tinha de mudar. (...) ao meu monitor, (...) respondia-lhe e tudo. Às vezes tratava mal os colegas, e isso, lá fora, no mercado de trabalho não podia acontecer.” (Entrevistado A)*

E mais adiante, quando lhe é pedido que destaque as mudanças pessoais por influência da FP, o mesmo entrevistado diz:

*“ (...) eu mentia muito na altura e mudei muito... (pausa) no estágio isso já não acontecia. (...) E essa preparação (referindo-se ao DPS) foi muito importante. (...) estou completamente diferente. (...) Na pontualidade também não tenho problemas.” (Entrevistado A)*

Do que foi dito, pode concluir-se que o desenvolvimento de competências pessoais constitui um objectivo prioritário de intervenção no processo de FP, conforme menciona o Coordenador ao descrever o modelo actual de FP:

*“ (...) eles estão cá algum tempo connosco, adquirem aquilo a que nós chamamos a Formação de base, com desenvolvimento psicossocial, hábitos de trabalho, de interacção dos colegas, conhecer o meio ambiente (...) matemática prática, (...) algumas noções de Português (...), na qual (formação de base) está também incluído o DPS, isso para nós é fundamental. Depois com os monitores (...) executam algumas tarefas relacionadas com a eventual profissão que eles podem seguir. (...) quando achamos que as coisas já estão relativamente amadurecidas, sobretudo em questões de maturidade emocional, que é fundamental para estes jovens (...) a ... (técnica de inserção) começa a manipular os jovens, no bom sentido claro, e prepará-los para a integração no mercado de trabalho. Portanto, a nossa Formação é uma Formação de base na Instituição, que é uma componente forte, cumprimento de horários, disciplina, essas coisas*

*todas. (...) Depois temos aquilo a que chamamos prática simulada, que somos nós que a damos na Instituição, que é onde eles fazem de algum modo o treino das profissões e das tarefas mais importantes inerentes àquela profissão. Depois culminamos a Formação Profissional com Formação em posto de trabalho. Agora com o novo Quadro Comunitário (...) designa-se formação em posto de trabalho, que neste momento contempla pelo menos 50% do volume total de formação profissional (...) eles não têm hábitos de trabalho, nem nós queríamos que eles tivessem, mas queríamos que eles soubessem estar.” (Entrevistado T1)*

Também a Técnica de Inserção reforça esta preocupação por parte da Instituição:

*“A ... (Instituição) tem uma formação profissional que (...) tem por objectivo conferir aos jovens formação técnica nalgumas áreas, formação básica, de lavandaria, serigrafia.... Todos são ajudantes, pressupõe-se isso, ajudantes de algumas áreas (...) Mas, basicamente, o que nós pretendemos inculcar nestes jovens é hábitos laborais, cumprimento de horários, apresentação, toda a postura, assiduidade, que estes jovens não trazem (...) Não trazem isso do contexto escolar (...)” (Entrevistada T2)*

Reconhecidas são também as mudanças nos jovens por influência da FP pelos colegas de trabalho e empregadores. O discurso do empregador dos jovens B, C e D é disso elucidativo, fazendo sobressair o desenvolvimento de competências pessoais como um dos factores de sucesso na primeira experiência laboral, conforme se pode inferir neste trecho:

*“ A formação que eles tiveram lá (refere-se à FP em instituição) ajudou-os a conhecer a forma como se devem comportar no ambiente laboral, no mercado de trabalho. Nesse aspecto foi importanteterem recebido a formação no... (Instituição), porque os jovens treinam competências para trabalhar, como se devem comportar, como devem fazer... No caso dos estágios a Dr<sup>a</sup> ... (refere-se à Técnica de Inserção) começou a prepará-los com antecedência para o tipo de trabalho que iriam fazer: ensaios de separação de parafusos, contagem, treino e esclarecimento de dúvidas, o que facilitou bastante a integração. Quando chegaram cá foram integrados mais facilmente. Se tivessem vindo para a empresa sem preparação teria sido muito mais difícil e até confusa a integração”. (Entrevistado E2)*

A acrescentar a este aspecto - aquisição de competências quer pessoais, quer técnicas básicas na FP- verificamos ainda que os colegas de trabalho apontam um aspecto nefasto do seu impacto. Sublinham a modelagem de comportamentos e atitudes por parte da instituição, algo excessiva, que na sua opinião, condiciona negativamente a iniciativa dos jovens em posto de trabalho. Paulatinamente, vão evoluindo quer na atitude, quer no desempenho profissional, por liberalização adquirida no trabalho. A este respeito é esclarecedor o discurso do entrevistado C1:

*“A escola (refere-se à Instituição) alerta-os para as responsabilidades, para o que têm que cumprir, horários, regras. Dá-lhes também formação mesmo psicológica para o que têm cumprir aqui. A prática damos nós aqui (...) O Centro tem feito o que pode, proporciona-lhes diferentes experiências, põe-nos a interagir. Mas na minha opinião, o... (Instituição) trata-os de forma muito rígida e isso torna-os muito rígidos. Nunca vi de perto, mas nota-se pela resposta deles aqui na empresa.”*

Na aceção dos pais dos jovens B e D o papel da FP no desenvolvimento de competências pessoais dos jovens do estudo é também expressivo, embora mais reflectido na mãe do jovem B, do que na do D, ao assegurar:

*“O Centro ajudou-a muito. Ajudou-a em tudo. Eu às vezes, mesmo aqui em casa, queria ensinar-lhe isto ou aquilo e ela dizia: “Ó, ó... ó mãe deixa lá... Ó mãe, eu já sei... deixa lá, ó, ó...”. (...) no Centro ela aceitava melhor, fazia tudo o que lhe diziam e isso ajudou-a em tudo. Desenvolveu-a muito, sabe? (...) Acho que ela cresceu muito. Desenvolveu em bocadinho, mesmo aqui em casa, começou a ajudar. (...) eu acho que ajudou em tudo, na autonomia, ajudou em tudo. Ela gostava do que fazia e isso ajudou muito.” (Entrevistada FB)*

Como dizíamos, para a mãe do jovem D as mudanças ao nível pessoal não são conscientemente entendidas como consequência directa da FP. Dito de outra forma, quando lhe é pedida opinião sobre o impacto da FP em instituição nas competências do filho, não aponta aspectos relevantes, desvalorizando-a em detrimento da FP em posto de trabalho. No decorrer da entrevista acaba, todavia, por relevar mudanças nítidas nesta área, nomeadamente, quando afirma:

*“ (...) acho que ele não aprendeu muito no... (...). Aprendeu a lavar carros, montar e desmontar peças na reciclagem...se calhar ele não daria para outra coisa, e escolheram o que era melhor para ele... (pausa). Mas eu não sei se o meu filho não terá possibilidade de ter outro emprego melhor. (...) Mas, agora sempre tem mais responsabilidade, mesmo no cumprimento dos horários. Faz o que andou a treinar na ... (Instituição) ” (Entrevistada FD2)*

Quanto à resposta da FP às expectativas dos jovens, outra subcategoria em que atentámos detalhadamente, parece coexistir unanimidade no discurso dos diferentes intervenientes do nosso estudo. Considera-se a oferta formativa existente na instituição um pouco desfasada das actuais necessidades do mercado de trabalho e das expectativas dos jovens. A este respeito o representante da empresa onde trabalham os jovens B, C e D é peremptório, tecendo algumas críticas ao modelo:

*“Em Portugal, mesmo a nível das Associações, existe um desfasamento entre as actividades da escola, os cursos da Formação Profissional que existem nas Associações e o mundo real. Os Cursos são ou um pouco desfasados do mundo real*

*ou porque já não têm saída, ou são cursos em que há excedente de mão-de-obra, deviam ser mais adequados a nível geral.” (Entrevistado E2)*

Também a técnica de inserção profissional aponta fragilidades na resposta formativa oferecida na instituição, conforme enuncia nesta passagem:

*“ (...) toda a formação de carácter mais técnico é concluída nas empresas. Nós procuramos as empresas precisamente para isso, para colmatar esta lacuna que nós temos, (...) sentimos (...) que estamos desfasados em relação ao mercado, às exigências do mercado de trabalho e nunca vamos estar ao nível das exigências (...) porque com a dinâmica que estamos a assistir, as coisas são tão mutáveis, de forma tão rápida, que não conseguiríamos mesmo. Então estamos a apostar, é, nas competências pessoais, inculcar nestes jovens a necessidade de ter um emprego, de ser integrados profissionalmente. Esse sim é um trabalho hercúleo (...)” (Entrevistada T2)*

Apelida ainda de irrealistas as expectativas que os jovens conceptualizam em relação a si próprios e às funções que podem vir a desempenhar nas empresas. No mesmo sentido o Coordenador de FP atribui maior relevância à imaturidade dos jovens, que nem sempre sabem o que querem, do que propriamente o próprio modelo formativo em si. Reconhece fragilidades na oferta de cursos profissionais da instituição, mas justifica-as pela resposta padrão oferecida a nível nacional. Sublinha o mesmo técnico que a FP é crucial na integração profissional de um conjunto de jovens com DM, que podem ser qualificados para o emprego: jovens com capacidade de execução de tarefa, mas não exercício autónomo de profissão; outros com autonomia na tarefa, mas que necessitam de flexibilidade no horário.

A este respeito o Coordenador de FP especifica a pertinência e função ainda actuais do modelo de formação, referindo necessidade de mudanças mais no âmbito da legislação laboral e na mentalidade dos empresários, do que propriamente no modelo em si. Neste sentido afirma:

*“E, eu percebi, a dada altura que a FP era, e ainda é, um veículo muito importante de integração de um conjunto de jovens, não todos, mas que é fundamental qualificá-los e dar-lhes oportunidades para poderem desenvolver uma profissão. Depois há duas ou três nuances: temos jovens em CAO com perfil, com capacidade de executar trabalho em tarefas, mas não com capacidade de exercer uma profissão com autonomia - isso é um problema; mas de facto a solução está em mudar a lei e tentar ajustar de maneira a que eles possam fazer ou contratos de trabalho a tempo parcial, ou trabalho temporário, é preciso dar uma volta nisto. Repara, eles têm capacidade de executar tarefa, o que não estão é habituados a trabalhar oito horas seguidas*

*como nós: estão quatro, cinco, três, duas, e isso devia ser reconhecido.”*  
(Entrevistado T1)

Conclui-se de facto, mediante tudo o que foi dito, que o impacto da FP na vida dos jovens do estudo não oferece dúvidas, confirmando-se a 1ª hipótese da nossa investigação, embora se expresse com maior significado nuns do que noutros. Assim se para os jovens A e C facilitou a inclusão laboral e social, advertindo-se que neste caso a FP poderia ter sido desenvolvida na escola regular, com apoio individualizado, para os jovens B e D foi claramente a resposta mais adequada. Permitiu o acesso ao trabalho e a inclusão social, que de outra forma estariam seriamente comprometidas. A este respeito, o Coordenador de FP afirma:

*“ O... (Entrevistado D), foi dos quatro, o ... foi o caso de Sucesso Top. Enquanto o ... (Entrevistado A) tem um bom emprego, e as ... (Entrevistadas B e C) de algum modo também, o ... (Entrevistado D) foi muito mais (...) do esforço dele, porque em termos intelectuais está um patamar abaixo, e foi muito mais o esforço dele, o querer dele, o ser organizado, o querer trabalhar, ele gostou muito do estágio. (...) ... (o jovem A) percebeu que aquele era o sítio dele, para ele ficar a trabalhar. E então esforçou-se, empenhou-se, esteve connosco para aí um mês a trabalhar, a aprender umas noções de carpintaria, foi dos tais casos, foi preciso afinar qualquer coisa, eles propuseram, nós temos aqui um excelente monitor também para isso, ele regressou, esteve cá connosco, aprendeu umas noções de carpintaria, retornou ao ... (refere empresa) e fez contrato (...) o reconhecimento que a ... (Entrevistada C) tem do trabalho que fizemos, é diferente do reconhecimento que, por exemplo, o ... (Entrevistado A) tem, (...) Ela percebeu que nós de algum modo encontramos a solução para ela levar a sua vida, com o seu companheiro, para ela fazer da sua vida, apesar das limitações que tem, uma vida muito normal. É uma coisa muito diferente. (...) Portanto estes três trajectos, são trajectos, tirando se calhar a... (Entrevistada B) e os outros dois, podiam se calhar com um apoio individualizado, com mais apoio da parte dos técnicos, podiam se calhar tê-lo feito na Formação regular. Não duvido que não. Um apoiozinho melhor, mais individualizado, sem ser tão em massa, mais personalizado como nós fazemos, mas eu acredito que a... (Entrevistada C) e o... (Entrevistado A) poderiam perfeitamente ter tirado um curso profissional noutro lado qualquer. A ... (Entrevistada B) se calhar já não, precisava de muita ajuda, teria que ser aqui connosco. E também o ... (Entrevistado D), que foi uma grande surpresa (...)”* (Entrevistado T1)

Outro aspecto digno de realce é que, partindo do pressuposto que a FP devia responder às expectativas dos jovens com DM, parece existir um fosso entre a oferta formativa actual e a, senão ideal, pelo menos expectável.

Esta situação merece, realmente, alguma reflexão na medida em que entendemos que não basta a colocação dos jovens em FP, mas devia garantir-se na medida do possível, o acesso a uma experiência laboral dentro da área da formação que os jovens escolheram previamente, o que raramente acontece.

Este aspecto é reprovado não só pelos jovens, como pelos seus familiares e até mesmo pelos técnicos de FP. Os jovens verbalizam alguma insatisfação, agarrando-se à oferta formativa disponível, que mais tarde nem sempre se traduz no exercício de uma função profissional na área em que iniciaram a FP.

O discurso do jovem A é disso ilustrativo, referindo que acabou por “(...) *se empurrar para aquilo que era possível(...)*”, subentendendo-se que não era necessariamente o desejado. Também as jovens B e C relatam a realização de conclusão da formação em posto de trabalho numa função não consequente à formação inicial recebida na instituição, uma vez que realizaram FP em Serigrafia, mas concluíram o processo formativo numa empresa de metalurgia, onde acabaram por ser integradas profissionalmente.

Quanto à *resposta da FP às necessidades do mercado de trabalho*, os dois empregadores entrevistados reconhecem o impacto positivo da FP promovida pela instituição, na totalidade dos jovens do estudo, na medida em que o modelo aí praticado foi ao encontro das necessidades específicas destas empresas. Enquanto o empregador de A salienta, neste âmbito, a oferta de mão de obra qualificada e a formação na área de carpintaria do jovem A como resultado da necessidade da empresa, o empregador de B, C e D alude ao perfil destes jovens para a produção de produtos específicos.

No que se refere à subcategoria *facilitadores da abertura da empresa à FP* é partilhado pelos empregadores o discurso da “consciência social da empresa”. O empregador do jovem A confrontado com a relevância dos benefícios fiscais relega-os para segundo plano. Como factor determinante aponta a qualificação profissional que os jovens com DM trazem da FP e o dever social das empresas de dar oportunidade de inclusão a estes jovens, afirmando:

*“ (...) claro que foi logo ponderado (refere-se ao aspecto financeiro). Mas o Grupo gosta de se antecipar. Olhe temos um contrato com a ... (refere-se a um Centro de Educação e Formação), para a jardinagem, já anterior e não foi por uma questão de preço ou custos. É uma questão de ajudar, são nossos vizinhos e gostamos de ajudar. É já uma questão sensibilidade. Claro que esta é uma empresa e como tudo os benefícios fiscais também...mas acho que não foi a questão principal. (...) Mas com certeza que sempre que a empresa me der oportunidade de colocar aqui estagiários, vou integrar esses jovens sem problema nenhum, porque mesmo que*

*não fique com eles, acho que é um contributo nós conseguirmos formar pessoas. Nem sequer ponho isso em causa.” (Entrevistado E1)*

De igual modo, o empregador dos jovens B, C e D reitera a necessidade de ser dada uma oportunidade aos jovens com deficiência que se esforçam, indo ao encontro da cultura vincada da empresa de não discriminação por deficiência, sexo ou idade. Sublinha a valorização do indivíduo e do seu esforço pessoal e quando questionado sobre o impacto dos benefícios fiscais, minimiza-o, como se confirma nesta passagem:

*“ (...) não o considero o aspecto mais relevante (refere-se aos benefícios fiscais), porque temos uma empresa associada em Espanha, no ramo electrónico, que faz um trabalho com deficientes também (...) Até já falei dessa exemplo à Drª... (refere-se à técnica de inserção), mas ela refere que um projecto destes cá ainda é difícil de implementar. Ainda estamos muito verdes. (...) Mas como lhe estava a dizer, essa empresa ligada à Associação é em Valência. E esta empresa por ser associada à outra já tem um trabalho com deficientes já há algum tempo. Por isso não foi nada difícil aceitar os estagiários do ... (Instituição). Já há uma cultura da empresa de respeito e não discriminação. Também como pôde observar, não discriminamos pelo sexo, temos pessoas de ambos os sexos, não é bem 50%, mas aproxima-se. Não discriminamos também pela idade, admitimos um há pouco tempo um Senhor com 57 anos... olhamos para a experiência de vida das pessoas, da forma de ser, da dedicação e não a idade.” (Entrevistado E2)*

O argumento da responsabilidade ou papel da empresa, como organização socialmente responsável e comprometida com o bem-estar da comunidade envolvente, primando pela inovação, é recorrente também no discurso da técnica de inserção. Aliás é por esta apontado como o principal facilitador da abertura das empresas a FP, em detrimento de outros factores, entre eles os benefícios fiscais do Estado. A este respeito, a técnica de inserção salienta:

*“ (...) eu às vezes até tenho amigos ou familiares que me perguntam: “ Olha mas as empresas recebem enquanto eles estão lá? “ As empresas não recebem nada. (...) em termos de dinheiro, mas em contrapartida recebem... é uma experiência. Mas repara, é uma experiência que de outra forma, ... quase sem riscos, eles têm acompanhamento, têm o protocolo, está tudo salvaguardado, têm seguro, é, no fundo, uma experiência que têm com outra população. Repara é uma forma de mostrarem que a empresa é socialmente responsável. É uma forma de humanizarem a própria empresa, de mostrar aos restantes colaboradores, que apesar da deficiência é possível executar algumas tarefas, é possível trabalhar, é possível estar integrado o adulto, por isso, eu penso que é por esse lado. (...) os empresários hoje querem mostrar que uma empresa não pode estar nos dias de hoje virada só para o lucro. A empresa é constituída por pessoas e tem que estar voltada para as pessoas. (...) e é nesse sentido que eu noto que as empresas querem colaborar, não é tanto o dinheiro que pode advir de termos jovens, do futuro, da contratação, não é por aí. É mesmo pela experiência, pelo enriquecimento pessoal e grupal dos trabalhadores, o fazer bem ao jovem, aos*

*jovens que acolhem, à sociedade, à comunidade onde estão inseridos, onde estão a laborar. É por aí.”* (Entrevistada T2)

No que se refere ao *papel da FP na integração laboral do jovem com DM* os técnicos mencionam que esta é decisiva no acesso à primeira experiência laboral condicionando também o acesso ao emprego e o posterior sucesso na manutenção ou não do posto de trabalho. A este respeito destacam em particular a formação em posto de trabalho com que termina o processo de FP da instituição. A técnica de inserção profissional menciona o papel decisivo da FP na integração em mercado de trabalho, quer pela preparação dos jovens ao nível pessoal e social, quer pelo desenvolvimento de competências técnicas básicas, valorizáveis no mundo laboral em qualquer profissão. Refere ainda que estas aquisições são essenciais na integração dos jovens no emprego, e se não existir feedback da sua aplicação no imediato, serão certamente aproveitadas num futuro próximo, isto é, são acomodadas pelos jovens na sua Formação Pessoal para a vida, no âmbito da vertente de exercício do emprego.

*“ A experiência do estágio é geralmente muito positiva, mesmo que alguns tenham dificuldade, alguns dizem mesmo isso “tenho dificuldade em avançar, em cumprir”. Há muitas regras, muita coisa a cumprir, realmente é uma mudança brusca. Mas, geralmente é positivo, mesmo quando efectivamente não o no imediato, mesmo quando eles não conseguem cumprir com todos os requisitos, para eles é positivo, porque é uma mudança que eles sabem que é no sentido de se emanciparem, que é bom para eles. Eles sabem que ali está o futuro, que é por ali o caminho. Mesmo que não consigam por vários factores, como acabei de falar, a própria família, já são coisas tão estruturais que às vezes é difícil em meses, em poucos anos mudar. Mas eles sabem que sim. E essa mudança, essa expectativa é conseguida com o estágio, com o posto de trabalho.”* (Entrevistada T2)

Neste seguimento, a mesma técnica é incisiva ainda quanto ao *papel da FP na inclusão social do jovem com DM*. Na sua opinião a FP não só facilita a *primeira experiência laboral* e o *acesso ao emprego*, como é o mobilizador do reconhecimento do valor do trabalho, inexistente quer nos jovens quer nas famílias em que se inserem.

*“ (...) alguns deles (refere-se aos pais dos jovens da FP) foram pais muito jovens e ainda por cima de crianças com Deficiência Mental. Acabaram por ficar em casa a cuidar dos filhos, são pessoas que em termos de aspirações nunca foram muito longe. Tiveram sempre uma má relação com o trabalho. O trabalho foi sempre um bicho que nunca é fácil de conseguir e de manter. E quase sentem que não são dignas de o ter...é uma relação muito estranha com o trabalho. Se nós formos ver, e eu costumo dizer que a fábrica dos nossos formandos, é aqui ...(refere local), se formos ver, e preciso ver porquê, a maior parte das pessoas estão desempregadas, é preciso ver porquê.Tem só a ver com o rendimento mínimo?*



*Não é, não é. Temos outras questões mais profundas que é preciso perceber. O trabalho para esta gente já é ... é difícil demais de conseguir.” (Entrevistada T2)*

Por isso o trabalho dos técnicos de valência de FP assume também um cariz cultural e social, ao passar pela intervenção nas próprias famílias dos jovens que são utentes da formação.

*“ As famílias têm que acreditar nas capacidades destes jovens, têm que acreditar mais nas instituições, têm que acreditar na formação, se é que hoje se pode acreditar, porque hoje está sempre tudo a mudar, têm que acreditar na formação como trampolim para a integração (...)” (Entrevistada T2)*

Quanto à visibilidade do *papel da FP na inclusão social* os técnicos referem que esta é perceptível na maioria dos jovens, nomeadamente através de aspectos como a autonomia financeira ou a forma como passam a ocupar os seus tempos livres e lazer. Sentem contudo, que noutros utentes o processo de FP ficou aquém das expectativas que haviam projectado inicialmente. Mas, de uma forma geral, reconhecem que o rótulo da deficiência se esbate com a qualificação profissional e o emprego, em muitos casos só possível com a FP, quer pelas competências adquiridas, quer pela mediação dos técnicos junto das empresas. O estigma da “diferença” dilui-se, acabando por ser mais respeitados na comunidade, pelo exercício com qualidade de funções profissionais.

A FP é pois, em síntese, entendida como promotora de “saber estar” valorável em qualquer espaço. É o veículo de integração laboral e em simultâneo motor decisivo na inclusão ou inclusões em diferentes dimensões da vida de qualquer jovem: no domínio simbólico - pelo que acarreta em termos subjectivos de se sentir incluído: o ter referências identitárias (sentimento de pertença a uma comunidade) e à construção das memórias individuais e colectivas; no domínio económico – quer no que se refere à inclusão como peça de um sistema produtivo, quer na possibilidade de aquisição ou não de bens e serviços indispensáveis ao funcionamento em sociedade; no domínio da acessibilidade a bens culturais e de lazer, de participação nas instituições legais e democráticas, entre outros, conforme refere o Coordenador de FP:

*“E, eu percebi, a dada altura que a FP era, e ainda é, um veículo muito importante de integração de um conjunto de jovens, não todos, mas que é fundamental qualificá-los e dar-lhes oportunidades para poderem desenvolver uma profissão (...) o trabalho não é só dinheiro. O trabalho é tudo o resto: que é integração com o grupo de pessoas; que é uma identificação, é uma identidade nova que o jovem vai adquirir, novas oportunidades de ter acesso a uma outra vida, a uma infinidade de bens e serviços que hoje se oferecem... é uma mudança que de outra forma não conseguiam ter. Eu acho que é por aí. A sociedade, isto é as empresas, todos, estamos conscientes que estes jovens têm que ser integrados, que temos que fazer alguma coisa por estes jovens nesse sentido. Por isso, o trabalho na sociedade é trabalhar com as famílias, que são o grande obstáculo, não estão preparadas, não estão. Eu acho que as famílias destes jovens é que precisam de ser trabalhadas. Precisam de ser... a família toda na íntegra precisa de ser trabalhada, para que estes casos sejam conducentes ao sucesso, para que sejam sustentáveis, começa por aí. Logo desde o início do processo formativo, as famílias apostarem, acreditarem, e que se não for aqui que seja noutra lado, e que não seja o motor da satisfação deles andarem a tirar um curso não seja a bolsa, mesmo que eles não tenham bolsa, que seja um sacrifício, um investimento, uma aposta das famílias. A tal dificuldade de gratificação que eles têm...eu acho que basicamente começa aí (...)” (Entrevistado T1)*

A análise da categoria *Formação profissional* merece ainda uma última consideração relativa ao impacto da bolsa de formação na vida destes jovens e suas famílias. Os Técnicos de FP valorizam a bolsa de formação, na medida em que propicia aos jovens alguma autonomia financeira, contudo destacam o efeito perverso que aquela desencadeia frequentemente, ao tornar as famílias e os próprios jovens, “subsídio – dependentes”, parafraseando uma expressão dos colegas de trabalho dos jovens B, C e D.

A este propósito a Técnica de integração profissional explica que um dos factores que às vezes os prende à Instituição é o aspecto financeiro, isto é, o subsídio de formação:

*“Quando eu os questiono qual é o interesse de andar aqui, porque gostam de andar aqui, eles dizem que... são os amigos, a bolsa de formação...a bolsa de formação. Que é para eles, aqueles que conseguem que o dinheirinho se destine mesmo aos gastos deles, quer para as famílias... algum é mesmo mais um rendimento lá para casa. Por isso, não prescindem deste valor. E incentivam os filhos, mesmo que não perspectivem, que não seja o mais importante a contratação, os filhos ficarem integrados profissionalmente, em termos de frequência aqui na ... (Instituição) agrada-lhes, porque sabem que estão aqui durante o dia, que se alimentam, que levam uma bolsa. E os jovens, por sua vez, é ... são as amizades, o ambiente acolhedor. Pronto é o que os faz permanecer aqui.” (Entrevistada T2)*

#### 4.2.4 Inserção laboral pós-formação

Na categoria *inserção laboral pós-formação* consideraram-se as representações dos sujeitos quanto à integração no mercado de trabalho após a conclusão do processo de FP propriamente dito. Triangulámos, assim, os dados obtidos na análise das subcategorias que emergiram neste tema, sintetizados no quadro nº 15:

Quadro 15 – Categorias analíticas: inserção laboral pós - formação

INSERÇÃO LABORAL PÓS - FORMAÇÃO	Acesso ao 1º emprego
	Situação laboral actual
	Remuneração financeira

Atentou-se nas opiniões expressas relativamente à entrada na actividade profissional efectiva como funcionários das firmas em que laboram, a descrição da situação laboral actual (vínculo com a empresa, condições de trabalho...) e impacto na vida dos jovens resultante do auferimento de um salário.

Para uma melhor compreensão da análise efectuada, é imperioso neste momento clarificar que, quer para os jovens do estudo, quer para os seus familiares, parece existir um continuum entre a FP e a inserção laboral. No caso concreto dos jovens da nossa investigação, a conclusão do processo de formação profissional em posto de trabalho, deu lugar a exercício efectivo de funções como colaboradores da empresa onde estagiaram, por isso, não é para eles nítida a passagem de uma etapa a outra.

É reconhecido pela totalidade dos jovens do estudo o papel decisivo da FP promovida pela instituição no acesso ao 1º emprego, acabando por ser materializado o impacto deste processo na acção dos diferentes técnicos que

constituem a equipa da valência de FP, confirmando-se mais uma vez a primeira hipótese da nossa investigação.

Dois dos jovens da amostra, quando confrontados com a capacidade de obtenção de emprego sem qualquer mediação dos técnicos da FP, referem explicitamente a preparação das entrevistas, como factor determinante no momento da selecção, verbalizando a sua máxima importância:

*“Não (não conseguia o emprego no grupo onde trabalha), nem nunca me imaginei ir para o ... (empresa), nem a pedir lá emprego (...) Sim, eu agora consigo, mas dantes, não conseguia. Aliás eu fui a uma entrevista, a... (Local), (...) depois disseram que me ligavam mas nunca mais me ligaram. (...) E essa preparação (refere-se à preparação das entrevistas de emprego) foi muito importante (...) a Dr.ª... (Técnica de Inserção) ensinou-nos a falar.” (Entrevistado A)*

Ou ainda:

*“ Sim (confirmando o papel das sessões de DPS na obtenção do emprego), a Dr.ª ... (Técnica de Integração) ensinou-nos a falar.” (Entrevistado B)*

Do mesmo modo os familiares da jovem B reiteram a utilidade da FP no acesso ao emprego, conforme se pode verificar nesta passagem:

*“ (...) para além disso (das competências pessoais) aprendeu uma profissão. (...) Sem a Formação na ... (Instituição) não tinha conseguido chegar onde está hoje.” (Entrevistada FB)*

Os familiares de B apontam inclusivamente a intervenção da equipa de FP da instituição, materializando-a na figura da técnica de inserção, como crucial na manutenção do emprego, pois fruto da gravidez da jovem, súbita e desconhecida por todos, e face à baixa de produtividade, o emprego esteve efectivamente em risco, conforme narra a mãe:

*“Entrou em 2007 (entrada da jovem na empresa), andou um ano em Estágio, e no fim assinou contrato. Agora em Janeiro de 2009 renovou contrato. Para agora, com a bebé e tudo, eu estava com medo que o emprego estivesse em risco. E parece que estava mesmo... O ... (Director dos Recursos Humanos), não se sabia que ela andava de bebé, ela foi muito abaixo, não estava a dar a produção que havia de dar e eles estavam com ideias de a mandar embora no fim do contrato. Então lembrei-me de ligar à Dr.ª... (Técnica de Inserção) e falar como ela estava, quando eu soube. Eu não sabia também, quando soube ela já tinha 33 semanas. Contei-lhe o que se estava a passar. A Dr.ª ... (Técnica de Inserção) disse: “Vou ver o que posso fazer.” Ela foi lá e foi quando eles disseram que ela estava muito em baixo, não estava a dar a produção que dava dantes, e que estavam a pensar despedi-la. Mas, uma vez que o problema era esse, o despedimento então estava*

*fora de questão. Agora, não sei. Acabou o contrato em Janeiro, não a mandaram embora, nem nada.” (Entrevistada FB)*

E, neste sentido, a mesma entrevistada, acaba por concluir:

*“ (...) tenho a agradecer muito à Dr.<sup>a</sup>...(Técnica de Inserção) e à ...(Monitora da Formação). Tenho a agradecer também ao Dr. ...(Coordenador da Formação), tenho a agradecer muito, sem a ajuda deles ela não conseguia estar onde está hoje, empregada.” (Entrevistada FB)*

Quanto à *situação laboral actual*, constata-se alguma oscilação nas posições tanto dos jovens como dos seus familiares, entre o emprego possível e o desejado. Se por um lado apontam o emprego actual como satisfatório, na medida em que permitiu uma melhoria real na qualidade de vida, em particular *na situação financeira* (que retomaremos mais adiante), por outro lado, com excepção do entrevistado A, para os restantes jovens este é apenas o emprego possível e não o sonhado.

O sujeito C refere textualmente o sonho de trabalhar “ (...) *em qualquer cozinha que houvesse... era o que eu gostava*”.

A jovem B mostra algum desagrado na indiferenciação de tarefas e a sua progenitora expressa o desejo de que a jovem trabalhasse em artes gráficas.

Por sua vez, relativamente ao Entrevistado D é verbalizado pela família a aspiração de trabalhar na restauração:

*“ Ele está feliz (referindo-se à fábrica onde trabalha o filho), por isso, para mim está tudo bem. Ele comigo abre-se, conversa, já o conheço bem e sei que ele está feliz. As pessoas preocupam-se com ele. Olhe, por exemplo noutra dia o (...) (Empregador) disse-me que ele andava a comer mal, que comia muito depressa. Ele almoça na cantina com os colegas. Todos se preocupam com ele. Mas... o sonho dele era trabalhar na restauração, como empregado de balcão de um café ou assim...” (Entrevistada FD2)*

Parece, por conseguinte, que só o jovem A se sente inteiramente realizado na sua actividade profissional, como se pode inferir deste trecho, ao aludir à sua colocação no grupo onde trabalha:

*“Senti-me importante. Com mais responsabilidades, porque ia trabalhar numa empresa de prestígio, internacional. Repare, eu tenho um bom ordenado, médico de graça, brinquedos para a minha filha...tudo isso. As condições são mesmo boas.” (Entrevistado A)*

Ainda neste âmbito, os familiares dos jovens B e D mostram agrado quanto à situação laboral actual, realçando os benefícios trazidos pelo salário dos jovens, mas paralelamente, aspiram a que aqueles possam um dia, quando a crise actual se desvanecer, vir a arranjar um emprego melhor.

*“Ora bem, não é dos melhores, sabe como é? (referindo-se ao emprego actual) Se fosse uma coisinha...ela não desgosta. Ela adaptou-se muito bem àquilo, e gosta muito do que faz. Também os colegas são muito amigos dela. Os chefes também. Ela não tem que dizer, e se ela não tem que dizer, quem sou eu, não é? Mas, não era bem isso que eu tinha sonhado para ela. Eu gostava...se ela escolheu a Serigrafia, era isso que eu gostava para ela, mas pronto. Era esse o gosto dela, mas não se pode, não se pode. É o que se pode ter...também não está fácil, para ninguém.” (Entrevistada FB)*

Também a mãe do sujeito D, ao referir-se a esta temática deixa transparecer o sonho de um emprego melhor:

*“ (...) se calhar ele não daria para outra coisa e escolheram o que era melhor para ele...(pausa). Mas eu não sei se o meu filho não terá possibilidade de ter outro emprego melhor.” (Entrevistada FD2)*

Os colegas de trabalho dos jovens B, C e D caracterizam como bastante satisfatória a *situação laboral actual* para a grande maioria das pessoas integradas na empresa. Relatam que os próprios sujeitos do estudo, nas conversas do dia-a-dia, valorizam o emprego actual, enquanto alavanca de mudanças significativas nas suas vidas. Mencionam que, de um modo geral, o salário é gratificante para todos os empregados da fábrica, incluindo-se aí também eles próprios e os quatro jovens do estudo, conforme é disso elucidativa esta passagem:

*“Por exemplo, a ... (Sujeito B) é mais aberta e diz que o ordenado ajuda muito, apesar de o dar à mãe. Ela mesmo diz que anda mais feliz, por ganhar o dinheirinho dela.” (...) A ... (Sujeito C) nota-se que ajudou muito. Nota-se que passa mais dificuldades económicas do que os outros. Já vive com o companheiro, tem a vida organizada. Pensa ter filhos...Nota-se que tem muitas dificuldades económicas, até dá pena às vezes... (pausa) Acho que o emprego a foi ajudar bastante, porque na formação só ganhava 200 Euros. Aqui ganha 500. Vê-se que é muito bom para eles. Para nós já é, não é?” (Entrevistada C2)*

## 4.2.5 Participação social

Quanto à categoria *participação social* considerámos para análise todas as unidades de registo que permitem enlencar factores e/ou práticas que propiciam ou inviabilizam a participação activa do ser humano nas diversas actividades sociais.

Procurámos, no âmbito da nossa investigação, compreender em que medida a FP facilitou uma viragem na forma como os jovens usam o poder pessoal inerente à condição humana para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo ou não o controlo da sua vida. Dito de outro modo, tentámos perceber até que ponto, para estes jovens, está ou não assegurado o poder de escolha e administração da sua própria vida.

Com este objectivo, tomámos em consideração as representações dos entrevistados quanto aos papéis e interacções nas diferentes áreas da vida doméstica, trabalho, educação e ócio, vida espiritual e actividades culturais.

Atendendo à multiplicidade de factores, relativos ao tema, mencionados nas entrevistas, dividimo-lo nas subcategorias, que sintetizamos no quadro nº 16:

**Quadro 16 – Categorias analíticas: participação social**

PARTICIPAÇÃO SOCIAL	Auto-determinação e objectivos pessoais
	Relações interpessoais
	Acesso a bens e serviços
	Autonomia familiar e afectiva
	Tempos livres e lazer
	Direitos e deveres

Finda a análise parcelar, isto é a observação de cada uma das subcategorias mencionadas, atentou-se na análise crítica da globalidade, considerando a teia

de relações que aquelas estabelecem entre si. Para que isso acontecesse, e a fim de evitar uma exposição que de outro modo poderia perder-se em pormenores pouco relevantes para o objecto de estudo, optámos por, na análise desta categoria, destacar apenas os factores relevantes para a investigação.

A similitude de opiniões expressas pelos sujeitos A, B, C e D permitiu-nos antes de mais concluir que a formação profissional ao facilitar o acesso ao trabalho propiciou a tomada de decisões e definição de objectivos pessoais quer a curto, quer a médio prazo, pela totalidade dos jovens, que de outra forma estariam certamente comprometidos.

Referimo-nos, a título de exemplo, ao desejo de emancipação (adquirir casa própria, casar, ter filhos), ao acesso a bens e serviços múltiplos, à ocupação de tempos livres e lazer, entre outros possíveis, quer pela obtenção de um salário, quer pela *autonomia familiar e afectiva*, que foram paulatinamente conquistando com o estatuto de jovem trabalhador.

A este respeito, sublinhe-se uma tendência evidente de reprodução de uma estrutura familiar – padrão socialmente reconhecida no sentido *da autonomia familiar e afectiva*: trabalhar, casar, ter filhos, não necessariamente por esta ordem rígida. Corroborando esta perspectiva, sublinhe-se que dos jovens do nosso estudo alguns coabitam com os companheiros, têm filhos ou projectam tê-los brevemente. Os que não vivem ainda independentemente intentam fazê-lo logo que reúnam as condições económicas para tal, com excepção da jovem B, que por opção, decidiu assumir a maternidade sozinha, vivendo com os pais. Devemos recordar, no entanto, que a entrevistada B rejeitou liminarmente a proposta de casamento do namorado e pai da bebé, por considerar o seu comportamento, indigno da sua confiança. Pressupõe-se, portanto, nesta atitude traços de *auto-determinação*.

Para além dos aspectos já referidos, percepcionam-se nos discursos dos protagonistas mudanças significativas em direcção à emancipação dos jovens, coincidentes com início da FP em posto de trabalho, nomeadamente:



identificação nos filhos, pelos pais, de maior maturidade e autonomia, emergindo daí liberdade para saídas com amigos à noite ou aos fins – de semana, sem supervisão, à semelhança do que acontece com a generalidade dos jovens da sua idade; expressão pelos próprios sujeitos A, B, C e D de que se sentem mais respeitados e valorizados, reconhecidos pelos colegas, vizinhos, comunidade local.

A este propósito atente-se no jovem D, caso paradigmático para a investigação nesta categoria, uma vez que, segundo a opinião geral, é dos quatro, o jovem com uma problemática mais acentuada. Talvez por isso, é autenticado por todos os entrevistados do seu ciclo de influência, o impacto da FP na esfera da participação social em diferentes vertentes: nas relações interpessoais, auto-determinação, ocupação de tempos livres e lazer, envolvência na comunidade através de prática desportiva de alta competição com projecção internacional. A este respeito os pais, ao aludir às mudanças que encontram no filho antes e após processo de formação, afirmam:

*“Ele agora desenrasca-se, desenrasca-se sozinho. Vai para todo o lado. Vai ao médico, trata do que é preciso...anda a tirar a carta...não sei se vai conseguir fazer o código, mas logo se vê. (...) Agora já sai, vai até ao El Corte Inglés com os colegas, vai aos espectáculos da Luciana Abreu, tem fotos com ela de vários espectáculos... (pausa) não sei como consegue, mas ele desenrasca-se. Fica muito preocupado quando perde alguma coisa, fica muito preocupado com o dinheiro. Sabe, já foi assaltado uma vez, agora dou-lhe apenas 5 ou 10 euros de cada vez, para o que ele precisar. Tem a continha dele e é poupado. Está mais adulto, mais responsável, ajuda nas tarefas de casa, por exemplo, passa a ferro, limpa a casa, cuida do irmão mais novo quando eu vou vender para as feiras... Sai sozinho. Está um homenzinho. Até já diz que quer comprar uma casa e quem sabe até casar...” (Entrevistado FD2)*

Também os técnicos de FP, os colegas de trabalho e o seu empregador o evidenciam como exemplo emblemático de sucesso não apenas na integração laboral como na inclusão social.

*“ (...) mas o ... (Sujeito D), é aquele que interage mais com outras pessoas pela sua função e é ao mesmo tempo o mais protegido dentro da firma, por exemplo é acarinhado por todos, chamam-lhe nomes carinhosos, (...).no início ele era muito fechado, estava sozinho, ia para aqui ia para ali sempre sozinho. Mas agora fala com todos e as pessoas falam com ele, mas agora é igual.” (Entrevistada C2)*

No campo do acesso a bens e serviços são significativas as mudanças anotadas pelos diversos entrevistados. A maioria dos jovens considera-se e é

por outros reconhecido como capaz de fazer a gestão do salário e se não a executa, tal deve-se não a incapacidade, mas por opção e organização da própria família. Ressalve-se, todavia, que os jovens que não a fazem directamente, estão conscientes da importância do salário na economia familiar. Todos associam o emprego ao acesso a bens e serviços anteriormente senão inatingíveis, pelo menos a que dificilmente tinham acesso, nomeadamente, no âmbito de tempos livres e lazer (compras, passeios, espectáculos...).

A jovem C ao fazer uma retrospectiva do que mudou na sua vida com a FP destaca a estabilidade no emprego e o acesso a bens e serviços, a que anteriormente não acedia, conforme expressa neste trecho:

*“Mudou ... (refere-se ao que mudou na sua vida com a FP) em eu ter ficado aqui a trabalhar efectiva ...(...) Consegui ir a um passeio muito longe, de três dias... (pausa) a Nazaré e a outra praia famosa...(pausa) Figueira da Foz. Fui passeando durante o ano todo... (pausa) ir ao Shopping, ao cinema, à praia, à piscina. Agora, vamos onde apetece.” (Entrevistada C)*

A este respeito o Empregador dos jovens B, C e D refere também o impacto da FP na autonomia familiar e pessoal:

*“Inicialmente eram um bocadinho fechados. Não se valorizavam. Com o trabalho tornaram-se muito mais confiantes. Consideram-se mais autónomos, sentem-se respeitados aqui, integrados, que têm a vida deles, o seu ordenado, trabalho, tornam-se muito mais autónomos, empenhados e confiantes.”(Entrevistado E2)*

No entanto, com os dados obtidos podemos afirmar que parece não provada uma relação directa entre a FP e a fruição de bens e ou serviços culturais diversificados, ficando a resposta dos jovens a este nível claramente aquém do esperado pelos técnicos da instituição, conforme afirma a Técnica de Inserção:

*“Alguns vêem o trabalho como mais uma fonte ou um rendimento superior ao que recebiam quando estavam na formação, mas não aproveitam todo o resto que o trabalho oferece. (...) Noto que em termos de ocupação de tempos livres, as coisas mantêm-se, os hábitos mantêm-se, não houve nada praticamente que se distinguisse, que evoluísse. É a mesma rotina, há mais dinheiro no bolso (...) Acho que eu esperava mais. Nós sabemos que para haver uma efectiva integração, não se baseia só no emprego propriamente dito, é tudo o resto, o nível social, cultural e familiar, e eu acho que por aí as coisas estagnam. Estão praticamente como estavam, sem grandes ambições ou objectivos de vida... é a percepção que eu tenho. Pelo menos dos poucos casos, também acho que é tudo muito recente, vamos indo e vamos ver, mas esperava mais se calhar...esperava outras mudanças que o dinheiro trouxesse, o dinheiro e não só... A companhia na*

*empresa, o estatuto, a auto-estima, que fizesse mover outras coisas, que trouxesse outra dinâmica, outras mudanças e não noto ... se calhar... se calhar existem essas mudanças, mas aos nossos olhos, que estamos com outras expectativas, com outros moldes, se calhar não as conseguimos ver, mas talvez existam efectivamente. Estamos à espera de uma abóbora e é porventura uma ervilha para eles.” (Entrevistado T2)*

Relativamente às *relações interpessoais* importa salientar ainda dois aspectos que evidenciam alterações nos jovens quanto à participação social, antes e após FP, que deverão ser tidas em conta como bons exemplos a seguir. Primeiro aponta-se a colocação dos jovens em FP em equipas reduzidas, de duas ou três pessoas, que ao estreitar as *relações interpessoais*, favoreceu o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, com repercussão decisiva não só na inserção e desempenho profissional do jovem, quer num olhar mais global, na sua inclusão social.

Depois, também a ter em consideração, a criação de um ambiente de trabalho favorável às interações quer com os colegas, quer com as chefias, que ultrapassa o horário laboral e que na maioria dos casos foi decisivo na integração laboral e consequente inclusão social. A este propósito a técnica de inserção considera que a inclusão social, ao nível laboral, é uma realidade, projectando-se para o exterior da empresa.

*“Repara há diversas formas de se verificar isso: os jantares de empresa, de Natal, de fim de ano, aniversário da empresa ou de colegas, oportunidades de convívio, onde se começa aí a ver as diferenças. E o que eu tenho reparado é que as diferenças começam cada vez mais a esbater-se. São cada vez menos. Eles são mesmo indivíduos integrados no grupo, como colaboradores normais. Estão a desempenhar funções como eles, tão bem ou melhor, depois no restante também, são pessoas agradáveis para convívio, quer dizer, não se nota...creio eu que será por aí. Poderá haver uma situação ou outra que me tenha escapado, mas pelo conhecimento que tenho, o restante grupo começa a ver potencial nestes jovens, e começa a respeitá-los e a vê-los de outra forma. Se eles conseguirem um emprego e eles sabem quão difícil é hoje encontrar um emprego, acabam por respeitá-los e a diferença a esbater-se.” (Entrevistada T2)*

A este respeito são igualmente elucidativas as considerações tecidas quer pelos colegas, quer pelos empregadores, conforme explicita o Empregador de A:

*“Os colegas, principalmente os que já têm uma certa estabilidade, são casados, etc., foram sem dúvida uma grande ajuda. Transmitiram-lhe um bocado a situação deles. Em termos gerais a equipa toda colaborou com ele. Claro que ele tem mais trabalho e afinidade com uns do que com outros, até em termos de trabalho, de*

*horários, mas de uma forma geral a equipa colaborou toda com ele. (...) Repare numa coisa... nós passamos mais horas aqui do que em casa. A nossa vida... há dias em que não é fácil, não é fácil (ri). E há uma boa relação entre toda a equipa. O ... (refere a empresa) organiza uns torneios de futebol. Nós, às vezes, organizamos...por exemplo no Natal, temos a nossa festa da Manutenção que é super-animada, é com a equipa toda, somos trinta pessoas...29 homens e uma mulher. Eles convivem muito lá fora. Por acaso temos uma equipa excelente nesse sentido. As pessoas são muito...acho que extra-profissional tentam ajudar-se uns aos outros, assessora-lo, aconselha-lo, e sei que eles lá fora...vão jantar, cear juntos. E olhe temos uma brincadeira aqui: durante a semana, aparece um chefe e traz um bolo ou umas bolas de Berlim e estamos todos de serviço, de manhã ou de tarde e juntamo-nos todos, tomamos café uns com os outros, ou o pequeno-almoço, há esta confraternização e ele gosta, traz também...integrou-se perfeitamente.” (Entrevistado EA)*

Outra subcategoria tida em conta foi a que designámos genericamente *por direitos e deveres*, que emergiu em grande parte das entrevistas.

O processo social actual caracteriza-se, como já referimos anteriormente no enquadramento teórico, pela transição da fase de integração para a de inclusão, e da de inclusão para a de *empowerment*, que pressupõe um novo paradigma, isto é um novo modelo de sociedade. Quer isto dizer, a emergência de uma sociedade sem exclusões, na qual a dignidade é um dos pilares, independentemente de raça, cor, sexo ou qualquer outra condição, incluindo-se aí também as deficiências.

A partir deste novo posicionamento urge garantir os direitos da pessoa com deficiência no que se refere à participação, não só nas questões relativas ao mundo do trabalho como nos restantes aspectos da esfera política e social. Reconhece-se a preocupação por parte dos estados de garantir a igualdade de participação de todos os cidadãos, sem excepção, como requisitos basilares de inclusão social.

Impregnam-se nos discursos a preocupação de se orientar as políticas em prole da luta pela cidadania da pessoa com deficiência, apontando-se neste caminho, por exemplo, como requisitos fundamentais o reconhecimento das pessoas com deficiência com poder de decisão sobre as acções relativas à sua pessoa, garantindo questões como a acessibilidade, igualdade de oportunidades, igualdade de direitos e plena participação.

Neste contexto, procurámos perceber nas opiniões expressas pelos sujeitos do nosso estudo, as representações quanto à forma como o jovem (des) conhece e vivencia os direitos humanos e legais fundamentais: respeito, dignidade e igualdade; acesso e tratamento legal justo.

Ora esta questão é para nós fundamental, porque assumimos uma mudança de paradigma que coloca a deficiência mental num paradigma biopsicossocial e ecológico.

Da análise aos trechos que apontam aspectos relacionados com os direitos e deveres, parece consensual o conhecimento da totalidade dos jovens dos direitos e deveres fundamentais, como qualquer outro cidadão da sua idade.

Mesmo naqueles em que não se percebe tão claramente esse conhecimento, isso prende-se essencialmente à superprotecção da família e não directamente a incapacidade do jovem, conforme relatam os seus familiares.

Esta situação é clara nos jovens B e D do estudo, que conhecem alguns dos seus direitos fundamentais, mas não são com frequência colocados em situação de sozinhos resolverem as questões. Conhecem os deveres e direitos relativos à situação laboral (nomeadamente horário, remuneração, regalias sociais...), ao acesso à saúde, à educação, exercício de voto, entre outros, mas por insegurança dos pais têm sido frequentemente acompanhados no seu exercício.

A seguinte passagem da mãe da jovem B é disso significativa:

*“Não sei... (refere-se à capacidade da jovem arranjar emprego sozinha) ela como nunca foi, não sei se teria capacidade de se desenrascar... Ela conhece o Centro de Emprego... agora quando foi preciso ir tratar do Abono da bebé eu tive de ir com ela, porque ela tinha de ir a muitos sítios e eu achei melhor ir com ela. (...) Olhe, é assim... (ao referir-se ao acompanhamento da jovem às consultas de pediatria da neta) se calhar aí é mais um medo meu de ela andar sozinha com a bebé. Acho que é mais isso. Se ela tem capacidade para ir ao Modelo buscar o que eu lhe mando, também tem capacidade para ir sozinha com a bebé, não é? Mas só que quando ela estava de bebé e ela ia lá baixo à consulta ao Hospital se eu não fosse com ela, nem sempre se explicava bem. Eu tinha que lhe dizer, tens que perguntar à Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> isto e aquilo, sabe? Eu digo-lhe.”Quando não perceberes, pede que expliquem.” Mas ela é um bocadinho envergonhada. Mas, olhe, no fundo, eu fico mais descansada assim.” (Entrevistada FB)*

No mesmo sentido a mãe do jovem D aponta conhecimento por parte do jovem de alguns direitos fundamentais:

*“ (...) acho que se ficasse desempregado, ele ia ao centro de emprego e arranjava emprego. Ele desenrasca-se, desenrasca-se sozinho. Vai para todo o lado. Vai ao médico, trata do que é preciso...anda a tirar a carta...não sei se vai conseguir fazer o código, mas logo se vê.” (Entrevistado FD2)*

Também os empregadores, quando questionados sobre a percepção que têm do conhecimento e exercício de direitos e deveres mencionam que os jovens conhecem os seus direitos e deveres básicos, usufruindo das mesmas regalias sociais e laborais. Quando não conhecem algum em particular, dirigem-se aos sectores adequados em busca de informação, à semelhança de qualquer cidadão. Assim afirmam os entrevistados:

*“Não, dificuldades não. Às vezes, quando tem dúvidas ele sabe muito bem onde se deve dirigir. Sabe distinguir muito bem, se é uma questão administrativa fala com a ... (Assessora), se é um problema numa determinada área fala comigo, se é noutra área fala com o ... ou o ... (refere outros colaboradores). Isso ele sabe muito bem distinguir. Se for uma questão de horários, ou remuneração incorrecta, fala com a ... (assessora) se for outro assunto com o ... (refere outro técnico) se for uma questão mais pessoal fala comigo. Ele sabe muito bem ponderar.” (Entrevistado EA)*

E quando questionado quanto ao local de aquisição dessas competências refere:

*“Trazia algumas da FP, as competências básicas. E com a evolução dele aqui no tempo, desenvolveu outras. Pouco a pouco começou a aprender com quem devia tratar este assunto ou aquele. Começou a seguir a hierarquia, foi algo que discutimos e trabalhamos aqui com eles. Nós trabalhamos em equipa, como vê, num ambiente de “Open space”. Portanto há uma ligação muito rápida entre nós e os técnicos. Mas eles sabem muito bem que se tiverem qualquer situação num determinado trabalho a executar, primeiro falam com chefe de equipa, que irá ajudar a resolver o problema. Se não estiver cá falam com o chefe de máquina que está sempre cá um 24 horas, são rotativos. Se o problema não for resolvido é que vêm mais acima na hierarquia. E isso ele já nota bem.” (Entrevistado EA)*

Da mesma forma, relativamente à percepção de conhecimento / exercício dos direitos fundamentais e de real igualdade de oportunidades, por parte dos jovens B, C e D o seu empregador afirma que na empresa existe efectivamente igualdade de oportunidades e de exercício de direitos e deveres. Na sociedade porém, considera que tal não se verifica:

*“A nível da empresa são tratados como os outros, não há diferença. No exterior não sei, talvez haja um bocadinho de discriminação, mas não tenho contacto muito próximo com a vida pessoal deles. Já falei com os pais de alguns e nota-se que gostam que eles trabalhem, que sejam autónomos, têm uma preocupação*

*grande em que eles se tornem autónomos e auto-suficientes. Encaram o trabalho com muita responsabilidade, vão acompanhando de perto os seus filhos.”*  
(Entrevistado E2)

Em síntese, a leitura cuidada das diferentes entrevistas, quanto a esta categoria, permite-nos concluir que com acesso à formação e ao emprego, se verificam mudanças significativas na vida destes jovens, que permitiram a sua inclusão social. De tudo o que foi dito parecem pois confirmar-se também as hipóteses dois e três. Se bem que relativamente ao acesso aos bens/serviços culturais teceremos ainda algumas considerações mais adiante, pois entendemos que tal como acontece com todos os jovens na sua generalidade, e não unicamente com os com DM, a família de origem, os seus hábitos culturais e o nível económico, desempenham um papel crucial nesta esfera, excluindo ou sendo ponte de inclusão à cultura.

#### **4.2.6 Mudanças propostas**

Do que atrás dissemos decorre a necessidade de relevar as *mudanças propostas* pelos diversos Entrevistados, em particular dos profissionais que intervêm no processo de FP. Procurámos, assim, na nossa pesquisa, também indagar as metamorfoses/transformações desejadas pelos actores sociais, em diferentes campos: educativo, profissional e da sociedade no seu todo.

Ao analisar o que é dito pelos diferentes sujeitos, podemos agrupar intenções de transformações em quatro áreas: mudança nas *respostas educativas curriculares vividas*; mudança na actividade profissional exercida pelos jovens, designada *por inserção laboral ideal*; *alteração do modelo de FP* vivenciado pelos quatro jovens do estudo, que se mantém o actual; e outras mudanças necessárias para a inclusão da pessoa com DM.

De acordo com os objectivos da investigação e os discursos dos entrevistados, considerámos na categoria analítica definida em relação às propostas, os aspectos que sintetizamos no quadro nº 17:

**Quadro 17 – Categorias analíticas: mudanças propostas**

MUDANÇAS PROPOSTAS	Propostas às respostas educativas curriculares vividas
	Inserção laboral ideal
	Alteração do modelo de FP
	Outras mudanças

Do que fomos dizendo, torna-se imperioso repensar respostas educativas e curriculares existentes, não só na escola regular, como no actual modelo de FP em instituição e ainda nas diferentes esferas da própria sociedade. Por isso, procurámos detectar de que modo os diferentes Entrevistados, em particular os profissionais, os empregadores e os próprios jovens, se posicionam face à situação actual. Indagámos as propostas que enumeram, dando voz àqueles que realmente podem informar sobre as suas necessidades, capacidades, inquietações e acima de tudo, tendo em conta as suas preferências durante a tomada de decisões.

Relativamente às grandes linhas de mudança no campo educativo, por análise das unidades de registo produzidas pelos Entrevistados, conclui-se que é partilhado o desejo de reconstrução da Escola regular, nomeadamente quanto a:

- Promoção da missão educacional como garante de participação crítica e activa dos sujeitos – que não pode ser confundida com a mera presença física destes ao longo do processo de decisão – e exercício de direitos imprescindível à condição humana.



- Criação efectiva de uma Escola para Todos, atenta à diversidade, que aceite e respeite a deficiência como parte comum e factor de enriquecimento da variada condição humana.
- Atenção na qualidade e na intensidade dos apoios praticados não se orientando mais a acção educativa pelo rótulo da pessoa, como é prática educativa corrente, mas para a prestação dos serviços necessários e dos seus resultados, procurando de facto responder às «identidades mestiças/fronteiriças» que enriquecem a sociedade de que fazemos parte.

A este respeito atente-se em particular na representação que os jovens têm da sua passagem pela escola regular, tecendo críticas à intensidade e qualidade dos apoios de que beneficiaram. Quanto à indicação do que mudariam na Escola transparece, no discurso do entrevistado A, a convicção de que a Escola não soube responder às suas dificuldades, afirmando:

*“Em aprendizagem... (pausa) eu não sou burro, eu não sou burro, podia ter ido ao menos até ao 9ºano. (...) Tinha que ter mais ajudas nos livros, no material escolar e isso. Eu tive, acho que foi até ao 6º, tinha ajudas, apoio, o escalão A. Depois, no 7º, já não tinha. Repeti e já não tinha ajuda.” (Entrevistado A)*

Ao reportar-se aos factores que contribuíram para a sua retenção, aponta o mesmo sujeito, entre outros aspectos, as respostas curriculares vividas:

*“Mudei de escola. Da primária fui para a E.B.2,3 e isso afectou-me um pouco. (...) Não percebia as matérias e então não parava quieto nas aulas, eu e outros, e depois acabei por desistir. (...) Devia ter tido um ensino especial, diferente, lá na escola. (...) Porque, nós nas aulas, brincávamos nas aulas, brincávamos com os colegas. Não nos portávamos bem, tinha muito mais dificuldades do que os outros. (...) Sim, também era isso (referindo-se à necessidade de mais tempo para aprender), dificuldades a aprender e falta de atenção. Devia ter um ensino especial com poucos de uma vez, porque se fosse os mesmos fazíamos igual... (pausa) E eu acabei também por desistir, porque eu como já não dava atenção, eles (os professores) também já não ligavam a mim.” (Entrevistado A)*

Neste contexto, a jovem B realça os problemas de integração social experimentados na escola regular e o tipo de ensino, aludindo à urgência de maior intensidade no apoio prestado. Manifesta vontade de aprender a ler e a escrever melhor, mas desta vez, com metodologias e estratégias que

respeitem o seu ritmo de aprendizagem, aludindo a um ensino individualizado, num espaço/ambiente em aberto e valorizador da diversidade.

*“Não, (não gostava de voltar à escola que frequentou) gostava de aprender a ler e a escrever melhor em casa. Gostava de ter uma professora lá em casa, para aprender devagarinho” (Entrevistada B)*

Na mesma linha a mãe da jovem B aponta como inadiável a prestação de mais apoios para estes jovens, enquanto a de D acrescenta a optimização de recursos humanos e técnicos através da sua deslocação à sala do ensino regular, tecendo críticas, até pelo aspecto económico, ao modelo de integração vivenciado pelo filho. Com efeito, defende a construção de uma escola plural, despida de preconceitos, sem barreiras físicas e sociais. Uma escola de todos e para todos na verdadeira aceção da expressão, em que as crianças ao conviver diariamente com a especificidade de cada um impulsionam e concretizam as mudanças da sociedade. Assim, defende que:

*“Para mim deviam andar todos juntos... (pausa). Sabe, o meu filho mais novo tem 6 anos, e na sala dele anda uma menina com problemas e é tratada de modo igual por todos. As crianças se forem habituadas a conviver com estes problemas até ajudam. Ela tem uma tarefaira, é apoiada por uma professora de Ensino Especial e vem também à escola uma terapeuta da fala. Assim é melhor: uns puxam os outros e não há diferença. Se o Estado fizesse assim até poupava, acho eu.” (Entrevistada FD2)*

Uma vez que, a quase totalidade dos jovens do estudo e seus familiares deixou transparecer o desejo de conclusão da escolaridade obrigatória, interessava-nos perceber também a opinião dos profissionais a este respeito.

Os técnicos de FP apontam como prematura e precipitada a saída de alguns jovens com DM do ensino regular. Confirmam a existência de casos a frequentar a FP em Instituição que tinham ainda lugar na Escola, se esta se abrisse a respostas diferenciadas de qualidade e prestasse apoios com mais intensidade. Mencionam, entre outros, como condicionalismos no sucesso da FP a inexistência de necessária certificação qualificante, cuja resposta poderia caber na edificação de parcerias com a escola regular. Neste processo a Técnica de Inserção anota claramente culpas que cabem quer à Escola, que se demitiu das suas responsabilidades, quer ao modelo de FP, desfasado das

aspirações e capacidades dos jovens e das próprias exigências actuais do mercado de trabalho, conforme se infere desta passagem:

*“Contudo, acho que existem aqui jovens, porque eles não são todos iguais, temos um grupo bastante heterogéneo, que deveria andar no sistema regular e que têm lá lugar. (...) alguns jovens não se identificam aqui com a nossa instituição, é porque alguma coisa falhou. É uma questão de rever, de reavaliar o que realmente está mal, porque é que estão aqui, se não se sentem bem e... porque é que não sabem porque é que saíram da escola. Se calhar têm lá lugar, mas é preciso rever. (...) Hoje, nós sabemos que ensinar não é só transmitir conhecimentos, existe uma data de situações em que é preciso recorrer a outros conhecimentos que os nossos monitores não têm. Não sei acho que... não vou dizer que somos nós, porque sinto que não somos nós a resposta mais adequada para algumas situações. (...) (Entrevistada T2)*

Ao referir-se à possibilidade de articulação entre a instituição de FP e as escolas a nível de comunidade local, enquanto centros de formação, volta a reforçar o papel da escola como local ideal para a formação ao nível académico, nem que se reduza à escolaridade básica, atendendo à exigência de habilitações pelas empresas, aquando da contratação de colaboradores.

*“Em termos de conteúdos académicos, acho que a Escola nunca se deve demitir da sua responsabilidade. Nós não somos de todo o sítio ideal para esse tipo de formação. Se é a parte técnica, é como digo, a parte técnica também é o que é. Se o jovem tem capacidade para estar na escola regular, é a escola regular que o deve manter, que deve apostar, escolher e procurar outras respostas ao nível da escola regular, para o jovem não vir de cavalo para burro, o vir para a ... (Instituição), começa logo por aí.” (Entrevistada T2)*

Do que foi dito até aqui registam-se críticas ao modelo de formação, impondo-se mudanças a este nível. Converte por parte dos profissionais a necessidade de inovação, quer na oferta formativa, quer na própria estrutura da formação.

A este respeito o Coordenador de FP avança com a proposta de um o modelo de FP que passaria, na sua opinião pela frequência da escola regular até ao 9º ano com currículo académico específico, acrescida de dois anos de formação na valência de FP na instituição. No final, o jovem obteria o diploma de qualificação Nível II, equivalente ao 9º ano de escolaridade, e estariam reunidas as condições para se iniciar o processo de inserção no mercado de trabalho.

Este modelo desejado implica ainda, na sua opinião, a necessária mudança de referenciais e certificação qualificante da Formação Profissional da instituição,

à semelhança do que já vai acontecendo com outras entidades que promovem formação profissional. Neste sentido, reconhece que é a escola regular quem melhor garante a qualidade da formação académica básica imprescindível a qualquer profissão, pela sua experiência, competência pedagógico – científica e pelos recursos humanos de que dispõe, conforme explicita:

*“ (...) nós para termos a Formação Certificada e Qualificada temos que dar Nível II e eu não tenho ninguém, aqui, que certifique isso. E os Centros Novas Oportunidades não são nada disso, não têm nada a ver com isso. Percebes? Eu teria que ter aqui um professor de Português, um de Matemática, não, eu não quero nada disso (...) para estes jovens. Eles que venham da Escola com esse trabalho feito na Escola, e nós aqui cá os qualificamos profissionalmente. Claro que damos o nosso apoio académico, claro que se calhar a abordagem que fazemos às tecnologias da informação é diferente daquela que a Escola faz, acredito que seja. A nossa é mais eficaz? Se calhar. Não sei, não sei. Nós abordamos esses capítulos todos, Saúde, Higiene e Segurança no Trabalho, isso é abordado aqui, que mais, agora vamos ter também... vamos tentar para 2010, incluir no Currículo as Actividades da Vida Diária, achamos também que isso é muito importante também para eles. E isso a Escola não dá, nem sequer tem obrigação de dar. Eu acho que fazem o 9º ano com 17, 18 anos: com idade inferior não devem receber diploma. E através dessas parcerias ou protocolos, e através de patrocínios da DREN, da DREL seja de onde for, em articulação com o Centro de Formação arranjar uma solução nesse sentido: 9º ano para estes jovens, Escola sim senhor, e depois dois aninhos aqui connosco e o indivíduo só pode procurar emprego com o Diploma na mão, mas só o leva quando tiver concluído a nossa Formação. Eu acho que tem de ser essa uma das soluções e a mais, no meu entender, a mais eficaz. Tem de ser essa não pode ser outra.”*  
(Entrevistado T1)

Na implementação deste modelo estaria subjacente também a abertura das instituições à comunidade local em que se inserem, mediante oferta de módulos de formação profissional nas suas instalações à totalidade da população e não apenas a jovens com DM como acontece no presente. Daqui decorreriam senão no imediato, certamente num futuro próximo, mudanças de mentalidades e representações sociais da deficiência, com implicações óbvias na inclusão social das pessoas com DM. Ao referir-se à articulação estreita a nível local entre a escola e os serviços da comunidade, com vista à integração laboral e inclusão social do jovem com DM, o mesmo técnico afirma:

*“Eu acho que esse é um dos caminhos a ser seguido (o da articulação de recursos e serviços). Primeiro, porque estamos todos no mesmo barco. Fazemos todos parte do agora chamado sistema nacional de qualificações. A Escola, o Centro de Formação, a Creche, o Infantário, está tudo dentro desse sistema. O termo agora é qualificar. E estamos todos dentro do sistema nacional de qualificações. O que eu acho que para nós tem vantagens e pode ajudar nessas parcerias.”*  
(Entrevistado T1)

Reconhece que começam a despertar algumas preocupações a nível micro, isto é, profissionais e técnicos das instituições, mas às quais ainda não estão sensíveis, a um nível macro, os detentores do poder de decisão – Instituto de Emprego, Agência Nacional de Qualificações, entre outros organismos, conforme afirma o Coordenador da FP:

*“Mas há aqui uma questão, é que eu não percebi essa sensibilidade na quarta-feira (alude a uma reunião de diferentes organismos a nível nacional) estive a ouvir e a tentar perceber e ninguém pensa desta maneira, nem inclusivamente a nossa tutela, o Instituto de Emprego. Repara, estavam lá representantes do Instituto de Emprego, do... Nacional e da Agência Nacional de Qualificações, gente muito importante, e (...) eu não percebi sensibilidade para isso, e eu acho que é essa a solução. Ou melhor a solução da proximidade: a Escola qualificava academicamente e nós qualificávamos profissionalmente. E repara, eu acrescentava a isso o seguinte (isto vai amadurecendo): a Escola qualifica 9ºano, nível II, tudo bem, e nós, qualificamos ao mesmo tempo? Não. Sabes o que eu acho? Acho que a Escola qualifica 9ºano, faz um currículo até ao 9º ano, na escola, e depois aí já vale, têm que passar dois anos aqui, e fazem connosco a formação, aí o diploma já vale, mas o diploma só vale quando terminarem a nossa Formação, entendes? Acho que é a maneira de responder a isso. Ele não tem 9º ano enquanto não terminar a nossa formação. Portanto, isso é mais uma achega que eu tenho a dar, mas repara eu lá em baixo não percebi nada disso (...) (Entrevistado T1)*

No mesmo sentido a técnica de inserção salienta a exigência de um trabalho concertado em rede entre as escolas, as empresas e a instituição, cabendo à escola a certificação académica e à instituição em parcerias com as empresas locais, a certificação profissional. Assim critica o cepticismo de algumas pessoas, nomeadamente profissionais da área, afirmando:

*“Apesar de alguns colegas serem mais cépticos e dizerem que a experiência não é positiva, e que não vai surtir efeitos, acho que é sempre uma experiência que fica registada na mente dos jovens. Passarem por aqui, ver o que é possível, ver o mundo do trabalho, como é que se começa, aprender um ofício, mesmo que não seja aquilo que eles querem, mas começa por aí, não é? Eles têm que começar por algum lado, não vão entrar logo entrar nas empresas. Vocês deviam começar por aí, as escolas deviam tentar articular com as empresas, fazer essa ponte. Mas connosco, nós podemos ser uma parceria, uma ajuda. Devíamos trabalhar sempre em parceria e depois de acordo com os casos, encaminharíamos os casos dando a melhor resposta. (...) Há sempre alguém, temos que dar resposta a todos. Nós damos a resposta possível, damos sempre o nosso melhor. Há jovens que aqui se sentem bem e outros que não. Acho que deveríamos continuar com as experiências com jovens, pelo menos a meio tempo, sempre na vertente laboral, porque a parte académica, é como digo, se o jovem tem vontade deve continuar a ir para a escola.” (Entrevistada T2)*

As parcerias que já vão despertando rumo a uma rede social local de inclusão da pessoa em risco exclusão, em que se incluem também os casos de

deficiência, são descritas como muito frágeis e incipientes. Neste sentido a técnica de inserção refere:

*“Damos a resposta possível de momento, com os recursos que temos, e quando falo em recursos refiro-me aos recursos humanos, ao dinheiro, é tudo, é o que temos. Mas, está bem claro que não é ainda uma resposta totalmente satisfatória. Os jovens se fores entrevistar, eles gostam (de estar na FP) porque sentem-se bem com os colegas e tudo, mas em termos formativos eles esperavam mais. E eu sinto isso, que nós podíamos dar mais. Acho que podíamos dar mais. E se não podemos nós, alguém pode dar. Nós devíamos era trabalhar mais em rede, um trabalho mais concertado, o enfoque deveria ser o jovem e mesmo tudo em prole do jovem. Acho que não é feito. As instituições vivem muito isoladas, não é? e trabalham muito de forma umbilical, e sempre muito fechadas, as parcerias são coisas muito frágeis, ainda, são coisas muito bonitas de se dizer, eu tenho uma parceria aqui, é tudo muita retórica, muita teoria. Acho que era por aí, as instituições trabalhem mais em parceria, mais em rede, concretizar mais o termo parceria (...) Acho que há muita coisa a mudar, sinceramente. Acho que há mesmo muita coisa a mudar. Os nossos jovens, alguns deles têm capacidades e têm aspirações para irem mais longe e nós aqui estamos aprisioná-los, ou a conduzi-los... às vezes até não, depois depende também da integração que fazemos lá fora. Eles acabam por tirar muitas formações, acabam por ter outras portas, é preciso é que eles as saibam agarrar, essas portas oportunidades, mas acho que é para aí. É necessário um trabalho mais concertado com outras organizações.” (Entrevistada T2)*

Também os empregadores dos jovens apontam propostas de alteração ao actual modelo de FP, salientando necessária a implementação de maior número de estágios com as empresas e um empenho efectivo da Escola regular na transição para a vida activa dos jovens com DM. A este respeito e curiosamente o empregador dos jovens B, C e D aponta, talvez por semelhança com a realidade espanhola, a figura na escola regular do técnico de transição (professor ou psicólogo).

*“Deveria ser proporcionado um maior número de estágios, como o... (Instituição) ou outras Associações fazem. As escolas também o poderiam fazer para eles sentirem a diferença entre a escola e o mundo laboral, porque acabando a escola se não tiverem acompanhamento eles perdem-se, não conseguem integrar-se no mundo laboral, pois não conhecem as regras. Têm mais dificuldades em integrar-se, pois não estão habituados às regras. Caberia à escola dar umas aulas de preparação para o mundo laboral, externo. Caberia aí, elaboração de currículos, trabalhar com informática na pesquisa de emprego, aconselhá-los nesse aspecto para eles se tornarem também mais independentes. Eu sinto que o deficiente mental se não treinar tem mais dificuldades. Se treinarmos eles habitua-se a pensar dessa forma e torna-se mais fácil a integração e pesquisa feita por eles no mundo do trabalho. Um psicólogo ou professor que acompanhasse nessa transição: dando formação, mostrando como podem pesquisar emprego, verificar as habilitações, acompanhar nas entrevistas iniciais, sensibilizar as empresas a admitirem os jovens com deficiência.” (Entrevistado E2)*

Aliás o empregador dos jovens B, C e D aponta mesmo atraso e imaturidade por parte do Estado Português, que na sua opinião não cumpre com as suas funções enquanto impulsionador e principal responsável pela garantia dos direitos fundamentais de todos os cidadãos, dizendo que “*ainda estamos muito verdes*” neste campo.

*“O Estado (...) é quem deveria dar força às escolas para integrar da melhor forma o deficiente: através de apoio especializado, de um psicólogo, de um professor que apoiaria a transição; atenção na colocação dos deficientes em escolas mais apropriadas, não em escolas grandes onde a integração é mais difícil e mais perigosa para os miúdos, em que se pudesse dar maior acompanhamento aos miúdos.”* (Entrevistado E2)

Paralelamente, ao nível da sociedade tece críticas ao estado português por falhar na sua função de sensibilização da sociedade civil para a deficiência e promoção de uma sociedade mais justa. A este respeito considera que a deficiência mental em particular, por ser o rosto menos visível da deficiência, enquanto traço físico imperceptível muitas das vezes, tem sido pouco apoiada pelo Estado. Advoga um papel mais activo do Estado ao nível da sociedade para a diferença, para as competências da pessoa com DM e em particular para as empresas com vista à sua integração laboral, trampolim para a inclusão social. A este propósito, recorre de novo ao exemplo de Espanha, aludindo implicitamente ao papel das empresas como comunidades de aprendizagem ou criação de centros de emprego protegido:

*“A nível da sociedade deveria fazer-se uma campanha de sensibilização sobre a deficiência a nível da deficiência mental para as pessoas estarem mais mentalizadas e disponíveis para acolher a deficiência mental. Deveria fazer-se articulação dos diferentes serviços. Poderia fazer-se como em Espanha, (refere-se a uma Associação que criou uma empresa em Valência) em que a Associação criou uma empresa que integra todos (quer ligeira, quer moderada), todos têm trabalho. Podem ser todos rentabilizados e sentirem-se úteis. Em Portugal, mesmo a nível das Associações, existe um desfasamento entre as actividades da escola, os cursos da Formação Profissional que existem nas Associações e o mundo real. Os Cursos são ou um pouco desfasados do mundo real ou porque já não têm saída, ou são cursos em que há excedente de mão-de-obra, deviam ser mais adequados a nível geral.”* (Entrevistado E2)

Reconhece o papel das Associações, em particular na vertente de FP, enquanto veículo de integração da pessoa com DM na vida comunitária e no mercado de trabalho. Ressalva contudo a necessidade de adaptação do modelo às exigências dos jovens e do mundo actual.

*“As Associações tendem a substituir-se ao estado, mas não têm os meios suficientes para cuidar dessa forma do deficiente mental e da sua plena integração na sociedade. Essa tarefa é individual, exige um estudo de caso a caso e é muito oneroso para o Estado. Talvez por isso não exista ainda um trabalho desses em Portugal.” (Entrevistado E2)*

Este aspecto é fundamental no âmbito da investigação, pois remete-nos de novo para a intensidade e qualidade dos apoios e serviços prestados à pessoa com DM. Parece-nos, pois, legítimo concluir que é necessário preparar todos os profissionais, numa visão multidisciplinar para a implementação de programas e serviços que realmente invistam na formação das pessoas com deficiência mental para o trabalho.

### **4.3 Síntese e discussão dos resultados**

Após a análise exaustiva de conteúdo, apresentada no ponto anterior, procedemos agora à síntese dos resultados obtidos nas onze entrevistas, destacando sobretudo os que se assumem como pertinentes para o estudo. Para facilitar a sua apreensão faremos este exercício de síntese das ideias-chave por tópicos referentes a cada categoria analítica.

Assim, quanto à **construção da deficiência** conclui-se que:

- a deficiência mental é uma construção social entendida por todos os entrevistados (jovens, famílias, empregadores, colegas e técnicos de FP) como déficit intelectual fortemente ligado a insucesso nas tarefas escolares, reproduzindo-se o paradigma clínico de avaliação/classificação da DM ainda enraizado na sociedade portuguesa;
- quando aplicado o *discurso da deficiência* ao próprio sujeito há rejeição liminar por parte dos jovens e familiares do estudo do rótulo de «pessoa com



deficiência mental», associando-o a doença mental reconhecida apenas noutros com problemática mais acentuada;

- os jovens apropriam-se no *discurso sobre si mesmo* do «conceito de diferença», entendido como dificuldades nalgumas áreas, sobretudo, de novo, no âmbito da performance académica - opinião partilhada pelos familiares e empresários do estudo;
- a totalidade dos jovens distancia-se de outros utentes da instituição em que fizeram formação, com problemáticas mais acentuadas, por se sentirem mais competentes;
- sentem-se excluídos da escola regular sobretudo pelos pares; auto-excluem-se da restante população que frequenta a instituição e sentem-se incluídos nas empresas.

No que concerne à categoria **percurso educativo**, cruzando as subcategorias resposta curricular na escola regular e representação da escola, destaca-se que:

- a Escola tem respondido de forma homogénea aos jovens com DM: restringiu a sua função ao cumprimento da escolaridade obrigatória (neste caso apenas à sua frequência, fruto da aplicação da medida currículo alternativo do DL 319/91), tendo o encaminhamento para FP em instituição sido a resposta paralela frequentemente encontrada, quando o sistema educativo deu por finda a sua missão;
- a formação profissional em instituição foi aceite pela totalidade dos jovens e famílias como resposta eficaz e atempada às suas características e dificuldades; no entanto, esta decisão do sistema educativo merece críticas dos técnicos de FP e dos empresários: a escola deixou que estes jovens abandonassem precocemente a escolaridade, excluindo-os ou deixando que se auto-excluissem;

- foi nula a participação dos jovens no processo de transição da escola para a formação em instituição, apresentada como resposta possível única, delegando-se em instituição de Educação Especial exterior a preparação para a vida activa/adulta;
- entrecruzam-se sentimentos ambivalentes na representação da escola que os jovens constroem: a escola é simultaneamente espaço de exclusão /discriminação dos intelectualmente menos capazes e espaço de saudade, enquanto etapa da vida de ausência de responsabilidades (familiares, financeiras, profissionais);
- a escola não conseguiu desenvolver as competências pessoais/sociais necessárias ao saber ser e saber estar num qualquer espaço público, centrando a sua acção na aprendizagem académica, com evidentes implicações na inclusão social e inserção laboral;
- a escola perpetua baixos níveis de escolarização e certificação nos alunos com necessidades especiais, que se agudizam no âmbito da DM.

Relativamente ao ***impacto da FP na inclusão social*** dos jovens com DM, atravessando as diferentes subcategorias, é por todos reconhecido:

- o efectivo contributo da FP no desenvolvimento de competências ao nível pessoal, social e relacional dos jovens com DM, pedra angular na inserção laboral (enquanto meio de qualificação profissional) e inclusão social;
- que a FP é facilitador na participação social, no processo de emancipação / transição do jovem com DM para a vida adulta, na 1ª experiência laboral, no acesso e manutenção do emprego;
- que a FP facilita uma viragem decisiva na forma como os jovens usam o poder pessoal inerente à condição humana para fazer escolhas e tomar decisões no âmbito da administração da sua própria vida, no sentido da:

independência; auto-determinação; exercício de direitos e deveres; melhor qualidade de vida;

- que a FP permite uma elevada taxa de exercício efectivo de emprego no local/ empresas, onde se realizam os estágios;
- que a FP é ponte de inclusão social, claramente perceptível em subsistemas sociais, tais como, autonomia pessoal, financeira, afectiva, familiar, tempos livres e lazer, acesso a bens e serviços sociais, entre outros.

No entanto não deixam de ser apontadas **fragilidades ao actual modelo de FP em instituição**, nomeadamente:

- modelagem demasiado rígida de comportamentos e atitudes por parte da instituição, condicionando a iniciativa dos jovens em posto de trabalho;
- oferta formativa algo desencontrada das expectativas dos jovens e das necessidades do mercado de trabalho, resultando discrepância entre a área de formação de base e o posterior exercício profissional, decorrendo alguma insatisfação profissional na maioria dos jovens e familiares entrevistados: “é o emprego possível”;
- a não certificação da FP realizada.

Quanto às **mudanças** são apontadas pelos diferentes actores sociais transformações essencialmente em três domínios: educativo, profissional e na sociedade no seu todo. Num esforço de síntese, sublinharemos as ideias – força expressas.

Assim, no campo educativo é partilhado pelos jovens, seus familiares, técnicos da FP e empregadores o **desejo de redimensionamento, reorganização e requalificação da escola pública**, no sentido de:

- assegurar a educação e formação para todos, nomeadamente conclusão e certificação da escolaridade, incluindo-se de facto os que têm necessidades especiais, no sentido da elevação da sua qualificação académica e profissional;
- a requalificação da escola: como garante da presença, participação e aquisição de conhecimentos, isto é, em que o jovem esteja presente, participando, aprendendo e desenvolvendo as suas potencialidades;
- promoção de acesso aos percursos profissionais no sistema regular de ensino, também para os jovens com DM;
- organização e prestação de um sistema intensivo de apoios com qualidade que garanta a promoção do sucesso educativo em condições de igualdade para todos;
- activação da participação dos jovens nas decisões relativas à transição para a vida adulta;
- organização da escola como comunidade de aprendizagem, com sentido para todos, numa perspectiva de sistema misto ou «multi-track approach»: articulação do sistema regular da educação, serviços especiais e empresas da comunidade local, permitindo uma optimização de recursos, experiências e saberes.

No âmbito da formação/modelo profissional é partilhado pelos técnicos da FP e empregadores ***a ruptura com um modelo de formação profissional em instituição fechado sobre si mesmo***, desejando-se:

- inovação quer na oferta formativa, quer na própria estrutura da formação: implementação de um modelo de formação que associe certificação académica (na escola) e qualificação profissional (optimizando-se a valência de formação profissional da instituição) com estrutura semelhante aos restantes cursos profissionais;

- oferta de cursos de FP aberta a toda a comunidade e não apenas a jovens com NE, que promova pelo menos a Certificação de Nível II (equivalente a 9º ano );
- adequação da oferta formativa às necessidades e exigências do mercado de trabalho e às expectativas formativas dos jovens.

Na sociedade, encarada no seu todo, aponta-se necessidade de ***aproximação das diversas organizações – escola, serviços e empresas – ao modelo de comunidades de aprendizagem, sugerindo-se:***

- uma abordagem inter-institucional na preparação para uma vida social e profissionalmente activa, procurando compreender comportamento, objectivos e necessidades da pessoa em diversos contextos de vida e as necessidades do mercado de trabalho;
- a adopção de medidas inter-sectoriais que garantam com sucesso o acesso à educação, ao emprego e ao desenvolvimento de uma carreira para todos;
- alterações legislativas no âmbito laboral que permitam maior flexibilização do trabalho;
- um maior papel activo do Estado de sensibilização da sociedade para a mudança cultural profunda de todos os agentes sobre as capacidades e as potencialidades de uma população, que sendo diversa, não é necessariamente menos produtiva;
- mudança cultural na sociedade que respeite de facto os seus fundamentos democráticos, mediante a responsabilidade social de todos os actores na concretização dos direitos humanos e no reforço da coesão social, onde cada um participa segundo as suas capacidades.

Ao colocar-se a tónica deste trabalho na problematização do contributo do modelo de FP em instituição para a inclusão social da pessoa com DM,

importava-nos, conforme dissemos, dar voz aos verdadeiros protagonistas. Pretendíamos, recorrendo às representações dos jovens, famílias, empresários e profissionais da área, destrinçar os facilitadores e ou barreiras que as pessoas com DM enfrentam diariamente e priorizar na Escola e na Sociedade trilhos de inovação convergentes à desejada inclusão de todos, desocultando o nível de influência do actual modelo de FP em instituição neste processo.

Atendendo aos casos estudados, constatamos pela análise de conteúdos dos diferentes testemunhos que a FP tem um papel fundamental não só no desenvolvimento de competências pessoais e técnicas, como também na promoção do acesso ao emprego. Constata-se ainda que o trabalho da FP não se esgota no momento em que se efectiva a possibilidade de estágio ou de contratação, prolongando-se no acompanhamento pós-inserção laboral, que não só consolida as aprendizagens e aquisições feitas durante o período de formação, mas que é facilitador, ao nível dos relacionamentos entre a organização e o indivíduo recém - contratado. Na medida em que a FP permite a integração laboral favorece ainda todo o processo de emancipação dos jovens com DM, quer ao nível das tomadas de decisão, quer ao nível da organização independente da sua vida e da participação nas diferentes esferas sociais, à semelhança dos restantes jovens da sua idade.

Estas considerações vão ao encontro, como se adivinha, à **confirmação das hipóteses de trabalho formuladas no início da nossa pesquisa, comprovando-se como verdadeiras, isto é, válidas as três hipóteses formuladas**. Conclui-se que o actual modelo de formação profissional vivido pelos jovens com DM não só facilita o acesso e exercício do 1º emprego – hipótese um – como favorece a construção da autonomia familiar e afectiva do jovem com deficiência mental -hipótese dois. Não se verifica, todavia, na íntegra a veracidade da hipótese três, – actual modelo de formação profissional favorece o acesso aos bens e serviços na comunidade (sociais, culturais...) – no que se refere, em particular, no acesso aos bens culturais, por não se evidenciar uma relação directa causa – efeito, ficando, por isso, em aberto a necessidade de uma investigação mais aprofundada neste campo. Para além

disso, para melhor apreender esta relação, seria útil considerar o capital cultural, hábitos e ocupação de tempos livres e lazer, que exigem a consideração de outras variáveis, que ultrapassam o âmbito desta investigação.

Assim, apresentados, analisados e sintetizados os resultados, podemos de facto responder afirmativamente à nossa pergunta de partida. Conclui-se, como vimos, pela triangulação dos dados obtidos que o modelo actual de FP em instituição contribui para a inclusão social da pessoa com DM, ressalvando no entanto o valor limitado da nossa amostra.

No entanto, diante da análise qualitativa dos dados obtidos impõem-se ainda **outras conclusões** sobre o processo de inclusão social do jovem com deficiência mental:

- Permanece uma baixa expectativa por partes dos diversos actores sociais (próprios jovens e seus familiares, professores da escola regular, técnicos de FP e sociedade no seu todo) sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência mental, expectativa essa coerente com a representação social desses jovens para os entrevistados – a de “incapacidade” resultado do equívoco da Educação Especial;
- As experiências psicossociais dos diversos entrevistados em relação aos jovens com DM continuam a ser permeadas por sentimentos ambivalentes, nomeadamente: aceitação, rejeição, estigmatização, piedade, amor. Daqui resulta em termos de aprendizagem, em diferentes domínios da vida (escolar, profissional, pessoal, social) uma abordagem algo estigmatizante. Na verdade, continuam a limitar-se as experiências de aprendizagem da pessoa com DM inibindo-se o desenvolvimento das suas reais possibilidades. Inicia-se este processo na família, continua-se na escola regular pela sua exclusão algo prematura e encaminhamento para FP em instituição, mesclando-se esta exclusão com a superprotecção das suas interacções com o meio envolvente.
- Urge a elevação da qualificação também destes jovens, que passa necessariamente por um modelo de formação profissional diverso do actual,

aberto a todos sem excepção, por se considerar que a melhoria dos níveis de qualificação se revela de importância estratégica para sustentar um novo modelo de desenvolvimento, baseado na inovação e no conhecimento, que assegure a renovação do modelo competitivo da nossa economia e promova uma cidadania de participação.

- Os agentes económicos privados constituem-se cada vez mais como parceiros activos na inclusão social, emergindo uma responsabilidade corporativa e social, materializada em práticas de mecenato e apoio a projectos de inclusão social, num cuidado específico na incorporação dos valores de sustentabilidade e estratégia empresarial como activos importantes para o desenvolvimento de negócios, o que facilita o processo de inclusão social dos jovens com DM.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciámos este projecto convictos de que este poderia assumir uma contribuição original para o estudo da Educação Especial, na área da transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental, perspectivando-se a formação profissional em instituição como motor de inclusão social.

Quando mergulhámos na leitura de textos de autores significativos das problemáticas da Deficiência Mental, da transição para a vida adulta, da temática da exclusão e inclusão, entre outras, procurando clarificar conceitos e enriquecer os nossos conhecimentos prévios, cedo nos apercebemos que teríamos que romper com princípios e práticas educativas até então por nós consideradas certezas inquestionáveis à luz da Educação Especial.

À medida que íamos explorando diferentes autores, sentimos cada vez mais necessidade de deslocar o nosso olhar demasiado cristalizado em práticas de Educação Especial, redireccionando-o para outras formas de análise, bebendo novas perspectivas enriquecedoras noutros campos do saber, nomeadamente da sociologia e ciências da educação.

À medida que nos fomos distanciando do que somos – professor de educação especial há onze anos – e nos colocámos na posição do outro, isto é dos jovens e suas famílias, escutando atentamente as suas representações sobre a deficiência mental, sobre o percurso escolar e o papel da escola regular na sua vida, sobre o impacto da formação profissional em instituição, sobre a vivência de experiências de exclusão/inclusão, apercebemo-nos que se devia romper com uma visão hegemónica e homogeneizadora destes jovens fruto da colagem à visão da Educação Especial e abrimo-nos a uma perspectiva sociológica da deficiência, como diferença positiva, singularidade, diversidade enriquecedora, munindo-nos para tal de outras perspectivas de análise.

Ao dar voz aos jovens designados por Outros «com Deficiência Mental» nesta investigação, descobrimos que estes não se identificam com o rótulo da deficiência mental, “identidade” construída pela sociedade à luz da classificação clínica, sentindo-se “diferentes” sim, mas apenas no funcionamento intelectual, perceptível no insucesso na realização das tarefas escolares.

Por isso, se a nossa investigação permitiu concluir que a formação profissional se afigura de facto como um forte trampolim de inclusão social, também possibilitou levantar dúvidas e fragilidades quer quanto à sua realização em sistema paralelo à escola regular – ao desenvolver-se em instituição de educação especial –, quer na estrutura do próprio modelo em si mesmo, que não permite qualificação certificada.

Paralelamente, ao atentarmos nos sentimentos expressos pelos jovens que frequentaram este modelo de formação como preparação para a transição para a vida adulta, pudemos comprovar que os sujeitos do estudo se sentiram excluídos pela escola regular, mas também não se identificam com a instituição onde realizaram formação profissional, pelo estigma da deficiência a ela associada, vivenciando um sentimento de inclusão plena mais tarde, nas empresas, no momento em que são tratados como iguais, ocultado ou desvanecido esse rótulo, com frequência quer por eles mesmos, quer pelos empresários.

Por isso, sentimos necessária a erradicação do termo «pessoa com Deficiência Mental» dos discursos educativos e mesmo clínicos, conquanto que a Escola na sua função socializadora, poderá através das gerações mais jovens operar a curto prazo, mudanças significativas na sociedade.

Estas são, na nossa opinião, razões mais do que suficientes para que se reequacione não só o papel da escola regular e dos seus profissionais na transição para a vida adulta dos jovens designados com «deficiência mental», como o próprio modelo de formação profissional em instituição apresentado pelo Ministério da Educação como resposta paralela à diversidade.

Destas considerações, decorrem no nosso entender, necessárias e extremamente úteis futuras investigações nesta área, susceptíveis de construção de uma proposta curricular, visando a inserção dos jovens na vida activa, que poderá, de facto, passar pela formação profissional, mas emergindo do interior da própria escola, isto é, assente numa organização da escola como comunidade de aprendizagem e promotora de educação inter-multicultural.

Impõe-se como desafio um modelo alternativo de formação profissional, que promova a articulação entre a escola regular, a formação profissional e o tecido empresarial local, numa óptica de valorização do diverso, que poderá na nossa opinião passar pela integração destes jovens em respostas como os Cursos de Educação e Formação, Programa Novas Oportunidades ou outras.

Necessário se afigura ainda, no nosso entender, um maior investimento na formação e actualização contínua quer dos professores, quer de outros técnicos (serviços de saúde, sociais, ...) que directa ou indirectamente apoiam os jovens e as famílias, com vista à discussão do impacto da representação social da deficiência mental nos jovens e famílias. Parece-nos útil uma abordagem social e ética da deficiência e a organização da escola pública como comunidade de aprendizagem atenta a todos sem distinção.

Numa época em que avaliar para requalificar a caminho da excelência aparece como mote de todas as organizações, tendo sido assumido também como prioridade actual do Ministério a Educação, ousamos questionar:

Por que é que não se escutam os jovens nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito?

Por que é que se insiste na aplicação de medidas sob uma óptica de Educação Especial – Unidades de Referência, Centros de Recursos de Inclusão...e não se aposta numa resposta de qualidade dentro da escola regular, numa óptica de educação inter-multicultural?

Por que é que se mantêm no terreno respostas paralelas de formação profissional em instituição e não se implementam na escola condições adequadas para a educação e formação de todos, sem excepção?

Por que é que a escola e o sistema educativo enquanto responsável pelo processo de transição dos jovens com DM não desempenha de facto o papel que lhe compete e persiste em delegar noutras instituições “não educativas” e supostamente inclusivas o seu papel nesta matéria? (...)

Continuaríamos, neste percurso, com uma infindável lista de inquietações, pois neste caminho, mais do que respostas resultaram inúmeras interrogações.

Daqui o poder concluir-se, que se obtivemos algumas respostas, volvemos, findo este processo com uma inquietação ainda mais profunda, apercebendo-nos nesta caminhada do quão necessário se afigura a reforma da escola no sentido da inovação, de encontro aos desafios que nos são lançados, aos desejos e aspirações que alimentam todos os que têm como mestria a educação de crianças e jovens.

É imperioso (re) pensar a escola, criar as condições sociais, políticas e económicas para que esta se requalifique de encontro à heterogeneidade, que encontramos no nosso quotidiano educativo, inspirando-se em excelentes práticas de alguns professores e outros técnicos que já vão emergindo no terreno, dando voz às propostas dos que vivenciam as dificuldades e os sucessos no seu dia-a-dia, e que por isso laboram continuamente no sentido da mudança.

Citando Serra, é necessário (2002:372) “Reformar a concepção de escola no seu papel, no seu desenho, no seu fazer, no seu estar, implica inovar na consciência colectiva do homem – ser social, na consciência individual do homem ser – humano, a partir do que poderá talvez lograr um inovar nas relações concretas, na organização estrutural, nas metodologias, nas acções educativas. “.

Apesar de ténue, consideramos que esta investigação pode constituir um primeiro passo nesse sentido, ao permitir a reflexão dos profissionais de diferentes campos, entreabrindo caminhos para estudos mais aprofundados desta temática.

Lançámos, por isso, a outros, conscientes da sua complexidade e entrega, o desafio de produção de novos dados científicos, conceitos, organização de estruturas de pensamento, que possam operar e produzir inovação.

A nós, move-nos sempre um sonho contínuo:

Derrubar muros de escolas que cercam, fecundá-las de voos renovados e impetuosos, sorrindo a cada novo desafio, convictos de que as sementes de inovação já estão a germinar

## BIBLIOGRAFIA

- ABBERLEY, Paul (2008). "El Concepto de ópresion y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad", in Len Barton (coord.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Ediciones Morata, 34-50
- ACKERMAN, Nathan W. (1986). *Diagnóstico e Tratamento das relações familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AFONSO, Carlos Manuel Peixoto (1997). "E... O Depois da Escola?", in *Saber (e) Educar*, 2. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 63-75
- AFONSO, Carlos Manuel Peixoto (2000). "Currículos Alternativos para Alunos com Necessidades Educativas Especiais – 2º e 3º Ciclos", in *Saber (e) Educar*, 5. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- AFONSO, Carlos Manuel Peixoto (2005). "Inclusão e mercado de trabalho - Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE", in *Saber (e) Educar*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 53-66
- AFONSO, Carlos Manuel Peixoto e SANTOS, Maria Manuel (2008). "Transição para a vida activa de jovens com deficiência mental", in Helena Serra Fernandes (coord). *Estudos em Necessidades educativas especiais - Domínio Cognitivo*. Porto: Gailivro, 71-102
- AINSCOW, Mel (2005). "Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos", in *Actas del Congreso Guztientzako Estola "La respuesta a las necesidades educativas especiales en la Escuela Vasca Inclusiva"*.
- AINSCOW, Mel e BOOTH, Tony (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- ALBARELLO, Luc et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- ALBUQUERQUE, Maria Cristina (2002). *A criança com deficiência Mental Ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração dos Jovens com Deficiência.
- ALMEIDA, M. A. (2004). "Apresentação e análise de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002". *Revista de Educação PUC – Campinas*, 16, Campinas, (Junho de 2004), 33-48
- ALVES, Natália e CANÁRIO, Rui (2004). "A Escola e a exclusão social: das promessas às incertezas", in *Revista Análise social*, XXXVIII (169), 981-1010

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL (2004). *Retraso Mental: Classificación y Sistemas de Apoio (décima edición)*. Madrid: Alianza Editorial

AZEVEDO, Joaquim (1999). *Voos de Borboleta: Escola, Trabalho e Profissão*. Porto: Asa

AZEVEDO, Joaquim (2005). “Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas”, in *Actas do Encontro Internacional “Diferenciação do Conceito à Prática”*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto: Edições Gailivro

BARBOSA, Jorge (2008). “Deficiência mental: Perspectiva da AAMR”, in *Textos de Apoio*, VII, 26 de Maio de 2008. Disponível online

BARBOSA, Luís Marques (2002). “A Função Social da Escola e da Actividade Docente”, in Manuel Ferreira Patrício (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. V Congresso da AEPEP (Set. 1998). Porto: Porto Editora

BARDIN, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BARNETT, W. S. (1986). “Definition and classification of mental retardation: A reply to Zigler, Balla and Hodapp”, in *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 111-116

BAUMEISTER, Alfred A. (1984). “Some methodological and conceptual issues in the study of cognitive processes with retarded people”, in Penepole H. Brooks, Richard Sperber & Charley McCauley (Eds.), *Learning and cognition in the mentally retarded*. Hillsdale, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates

BAUTISTA, Rafael (1997). “Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar”, in Rafael Bautista (coord). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros, 21-35

BELL, Judith (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOUTINET, Jean-Pierre (2000). *A imaturidade da Vida Adulta*. Porto, Rés - Editora

BRAGA da CRUZ, Manuel et al (1984). “A condição social da juventude portuguesa”, in *Análise Social*, 1984, 20. Lisboa, 285-308

BRANDÃO, Teresa (2000). “Percepções dos pais e dos profissionais sobre as necessidades e expectativas das crianças com necessidades educativas especiais”, in Anne Marie Fontaine (org). *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança*. Porto: Edições Asa, 277-302

BRONFENBRENNER, Urie (1998). *A Ecologia do desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas

CABANAS, José Maria Quintana (2002). “Justificación de la Diversidad”, in Manuel Ferreira Patrício (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. V Congresso da AEPEP (Set. 1998). Porto: Porto Editora

CALEIRAS, Jorge (2008). “A articulação das estratégias de emprego e inclusão social: um overview português”, in Jordi Estivill e Jorge Caleiras. *A articulação das estratégias de emprego e inclusão social*. Edição Projecto Bridges for Inclusion. Porto: Cadernos REAPN, 14, 85-118

CANÁRIO, RUI (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora

CAPUCHA, Luís (1998). *Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades em Portugal: que relação com a modernidade?* Oeiras: Celta Editora

CAPUCHA, Luís (2005). *Desafios da Pobreza*. Lisboa: Editora Celta, 270-336

CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA (1999) Disponível online em <http://www.euroid.pt/>

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS (1945). in *Diário da República I Série A*, nº 117/91, mediante o aviso nº 66/91, de 22 de Maio de 1991

CARULLA, Luis Salvador et al (1995). *Evaluación Psicosocial del Retraso Mental: Conceptos, Metodologías e Instrumentos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.INSERSO. Colección Reabilitación

CARVALHO, Adalberto Dias (1998). “Aporética da Problemática da diversidade e da identidade”, in Adalberto Dias Carvalho et ali (coord.). *Diversidade e identidade. Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Instituto de Filosofia da FLUP, 61-70

CARVALHO, Erenice N.S. e MACIEL, Diva M. A. (2003). “Nova concepção da deficiência Mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002”, in *Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, vol. 11, nº2, 147-156

CASTEL, Robert (1995). *Les metamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris. Gallimard

CASTRO, José L. e MARQUES, Ana S. (2000). *MODELAR: Modelos de Formação e Inserção sócio - profissional de Pessoas Desfavorecidas - Dimensões e Tipologia*. Porto: Cadernos REAPN (Rede Europeia Anti-Pobreza), 13-28

CECCIM, Ricardo B. (2001). “Exclusão e Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental”, in Carlos Skiliar (org.) (2001). *Educação e Exclusão. Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 22-50



Centers For Independent Living: Building Support For transition - Age Youth (s/d). "What is transition for Youth With Disabilities?"( [www.wnyilp.org/RRTCILM/bestprac/Transerv.html](http://www.wnyilp.org/RRTCILM/bestprac/Transerv.html)), acessado em 27/10/2008

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (Maio de 2009). *Relatório: Ensino Especial* - deputada Helena Lopes da Costa( <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf>), acessado em 8 de Julho de 2009

COMUNIDADES EUROPEIAS (2007). *Inclusão das pessoas com deficiência - estratégia comunitária sobre a igualdade de oportunidades*. Bruxelas: Comunidades Europeias: Serviço de Publicações

CONNELL, Robert W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata

CORREIA, Luís Miranda (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís Miranda (2001). "Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?", in David Rodrigues (org). *Educação e diferença: Valores e práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, 123-142

CORREIA, Luís Miranda (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís Miranda; SERRANO, Ana Maria (1995). *O impacto dos programas de intervenção Precoce na criança e na família*". *Revista Portuguesa de Educação*

CORREIA, Luís Miranda (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora

CORTESÃO, Luiza (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas - reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

COSTA, Alfredo Bruto da (coord.); BAPTISTA, Isabel; PERISTA, Pedro; CARRILHO, Paula (2008). *Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Coleção Trajectos Portugueses Edições Gradiva, 59-88

COSTA, Ana Maria Bénard (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

COSTA, Ana Maria Bénard et al. (1996). *Currículos Funcionais – Vol 1- Sua Caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), in *Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2009. Disponível em [http://www.infopedia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-do-homem\\_2](http://www.infopedia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-do-homem_2), acessado em 2009-07-04

DGDIC (2006.) *Reorientação das Escolas especiais em Centros de Recursos: Documento Estratégico*. Disponível em <http://www.sitio.dgidc.min-edu.pt/especial>, acedido em 2008-03-23

DÍAZ, Eduardo; JIMÉNEZ, Antonio; HUETE, Agustín (2008). "Sociologia de la discapacidad: Ciudadanía, Diversidad e Igualdad. Fundamentos Teóricos y Metodológicos", in VERDUGO et al. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad. VII Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Ediciones Amarú, 289-307

DIOGO, Ana Matias. (1998). *Famílias e Escolaridade*. Lisboa: Edições Colibri

DUBAR, Claude (1997). "Socialization et processus", in Serge Paugam (org). *L'Exclusion – L'état des Savoirs*. Paris: La Decouvert, 1996, 7-19; 111-119

DUBAR, Claude (2006). *A crise das Identidades – A interpretação de uma Mutação*. PORTO: Edições Afrontamento

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. (2006). *Planos Individuais de Transição – Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Bruxelas: DG de Educação Formação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia

FERNANDES, João Cabral (ed.) (2002). *DSM-IV-TR. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores (4ªed.) 41-49

FERNANDES, Helena Serra (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação – Estudo de um Caso*. Braga: APPACDM Distrital de Braga

FERNANDES, Helena Serra (2008). "Paradigmas da inclusão no contexto mundial" in Helena Serra Fernandes (coord). *Estudos em Necessidades educativas especiais – Domínio Cognitivo*. Porto: Gailivro, Biblioteca do Professor, 5-21

FERRANTE, Carolina e FERREIRA, Miguel A.V. (2008). "Cuerpo Discapacidad y Trayectorias Sociales: Dos estudios de caso comparados", in *Revista de Antropología Experimental*, nº 8, 2008. Texto 29: 403-428. Espanha: Universidad de Jaén. Disponível online em: <http://revista.ujaen.es/rae>

FERREIRA, Miguel A. V. (2008). "Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos", in *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, Nº 214, 141-174

FINO, Maria Noémia (1994). "Currículo Alternativo Funcional para Alunos com Deficiência Intelectual", in *Integrar*, 3. Lisboa: SNRIPD, 18-19

FLECHA, Ramon e PUIGVERT, Lúdia (2002). "Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa" in *REXE, Revista de Estudios y experiencias en educación*. Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, 1, v.1, 11-20

FLECHA, Ramon. (2005). "Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos", in [www.miescuelayelmundo.org/print](http://www.miescuelayelmundo.org/print), acedido em 3/03/2009

FONSECA, Vitor da (1995). *Educação Especial*, Porto Alegre, Artmed Editora

FONTES, Fernando (2008). "Vida independente para as pessoas com deficiência em Portugal – o caminho para a cidadania", in *Contributos para uma cidadania plena: um olhar regional sobre a deficiência*. Boletim Informativo REAPN, 5, Núcleo Regional do Centro. Porto: REAPN 2-3

FORMOSINHO, João e Sousa, António (1987). "A influência dos factores escolares", in *O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho

FORMOSINHO, João (1991). " Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único", in Fernando Machado e Maria Fernanda Gonçalves. *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Porto. Edições Asa, 262-267

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido (17ªed)*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

GALLAGHER, James e KIRK, Samuel, (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Edições Martins Fontes

GALLAND, Oliver (1984). "Precarité et entrée dans la vie", in *Revue Francaise de Sociologie*, XXV, 49-66

GARCIA, Santiago Molina (1994). *Deficiência Mental - Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994

GARDOU, Charles e DEVELAY, Michel (2005). "O que as Situações de Deficiência e a Educação Inclusiva "Dizem" às Ciências da Educação", in *Revista Lusófona de Educação*, nº6, 31-45

GIDDENS, Anthony (2001). *Modernização Reflexiva (1ªed.)* Oeiras: Celta editora

GIDDENS, Anthony (2004). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian (4ªed)

GONÇALVES, Cândida Fernandes e Correia, Luís Miranda (1993). "Envolvimento Parental e Intervenção Precoce", *Revista Portuguesa de Educação*, nº6

GONÇALVES, Élia (1997). *Efeitos de um programa de Cultura Geral numa população Adulta com Deficiência Mental Moderada*. Lisboa: SNRIPD

GONZAGA, Luís (2002). "Professores e Alunos: Cooperação ou Competição Entre Subjectividades", in Manuel Ferreira Patrício (org). *Globalização e*

*Diversidade. A escola cultural, Uma resposta.* V Congresso da AEPEP (Set. 1998). Porto: Porto Editora

GOYOS, Celso. (1995). *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão.* EDUFSCar: São Carlos, SP

GREVE, Jørgen (direc.) (2002). *Transição da Escola para o Emprego – Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus.* Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais ([http://www.DGDIC.MIN-EDU.PT/ESPECIAL/AREASINTERVENCAO\\_AE.ASP](http://www.DGDIC.MIN-EDU.PT/ESPECIAL/AREASINTERVENCAO_AE.ASP)), acessado em 11 de Novembro de 2008

GRIFFITHS, Matthew (1994). *Transition to adulthood – The role of Education for Young People with Severe Learning Difficulties.* London: David Fulton Publishers

GUERRA, Isabel Carvalho (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso.* Parede: Ed. Principia

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2007). *ICD-10.* Disponível online (<http://www.who.int/classifications/icd/en/>)

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.* Direcção-Geral da Saúde, disponível online (<http://arquivo.esse.ips.pt/ese/cursos/edespecial/CIFIS.pdf>)

IMPERADEIRO; M. J. (1996). *Envolvimento parental: um Programa de Informação/ formação para Pais de Crianças com NEE,* Braga, Instituto de Estudos da Criança

IÑIGUEZ, Lupicinio (coord) (2004). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais.* Rio de Janeiro: Editora Vozes

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.* In *Revista Inovação*, 1, vol. 7

JIMÉNEZ LARA, Antonio (2007) “Conceptos y tipologias de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes”, in Rafael de Lorenzo; Pérez Bueno; Luis Cayo. *Tratado sobre discapacidad.* Madrid: Editorial Thomson Aranzadi, 177-205

JODELET, D. (1990). “Représentation Social, phénomènes, concept et théorie in S. Moscovici”, *Psychologie Sociale.* Paris. Puf

LAMBERT, M.C.; WEISZ, J.R.; THESIGER, C. (1989).” Principal component analyses of behavior problems in Jamaican clinic-referred children: Teacher reports for ages 6-17”, in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 553-562

LANDÍVAR, Jesús Garrido (1998). *Deficiencia Mental: Diagnostico Y Programación Recuperativa*. Madrid: CEPE

LOON, J. H. M. van (2009). “Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejorando en la calidad de vida por médio de los apoyos”, in VERDUGO ALONSO et al. (coord). *Mejorando resultados personales para una vida de calidad. VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 99-115

LOPES, João L. e KAUFFMAN, James M. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições

LOPES, Magda França (trad.) (2006). *Manual de estilo da APA – Regras Básicas*. Porto Alegre: Artmed Editora

LUCKASSON, Ruth et al (2002). *Mental Retardation - Definition, Classification and Systems of Supports*. 10.ed. Washington, D.C. American Association on Mental Retardation

LUDKE, Menga A. e ANDRÉ, Marli E.D.A. (1998). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

MACHADO PAIS, José (2005). *Ganchos, Tachos e Biscates - Jovens, Trabalho e Futuro*. Âmbar: Porto (3ªed.)

MAGALHÃES, Maria Bibiana & RODRIGUES, David (org.) (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa

MARCHESI, Álvaro (2001). “A prática das escolas inclusivas”, in David Rodrigues (org) (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto. Porto Editora, 93-108

MARCONI, Marina A. e LAKATOS, Eva M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas

MARTINS, Ernesto Candeias (2002). “Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como Uma Pedagogia de «Baixa Densidade» ”, in Manuel Ferreira Patrício (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. V Congresso da AEPEP (Set. 1998). Porto: Porto Editora

MELERO, Miguel L. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe

MERCER, J. (1970). “Sociological perspectives on mild mental retardation”, in H. C. Haywood (Ed.), *Sociocultural aspects of mental retardation*. New Jersey: Prentice-Hall

MERCER, J. (1973). *Labeling the mentally retarded: Clinical and social system perspective on mental retardation*. California: University of California Press

MERTENS, Donna M.; McLAUGHLIN, John A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. USA: Corwin Press

Ministério da Educação (1998). *Transição para a vida Adulta – Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Apoios Educativos nº1 – Departamento de Educação Básica

MOIGNE, J. (1996). *A Teoria do Sistema Geral*, Porto, Instituto Piaget

MORATO, Parrot (1994). *Deficiência mental e aprendizagem*, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação

MORGADO, Vitor (2003). “Transição: Diferentes Mundos, Diferentes Linguagens”, in *Integrar*, 20. Lisboa: IEFP e SNRIPD, 3-41

NAÇÕES UNIDAS (1994). *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência - Resolução 48/96*. Disponível online: <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.txt>

NAÇÕES UNIDAS (2008). *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível online: <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>

NEVES, Tânia R. L. e ROSSIT, Rosana, A. S. (2006). “Aspectos Sociais e Legais Relativos à Deficiência Mental”, in Celso Goyos e Eliane Araújo (org.) *Inclusão Social: formação do deficiente mental para o trabalho*. São Carlos: Rima, 23 - 41

OLIVEIRA, Jacqueline M.; ARAÚJO, José N. G.; ROMAGNOLI, Roberta C. (2006) “Dificuldades relativas à inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho”, in *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line*, VI, 1, 77-89

OLIVER, M. (1998) “Una sociologia de la discapacidad o una sociologia discapacitada?”, in Len Barton (org.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata, 34-58

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1989). *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): um manual de classificação das doenças*. Lisboa: SNRIPD

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, (CIF)*. Organização Mundial de Saúde e Direcção Geral de Saúde

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2007). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, Décima Revisão, (CID – 10)*. Genebra: Organização Mundial de Saúde

PACHECO, Domingo B; VALENCIA, Rosario P. (1997). “A Deficiência Mental”, in Rafael Bautista (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros, 209-223

PADILHA, Anna M. L. (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados

PALACIOS, Agustina e ROMANÁCH, Javier (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca

PARADA, Filomena e Coimbra, Joaquim Luís (1999). “O Trabalho Como Dimensão de Construção da Cidadania: Reflexões Sobre o Papel da Escola no Processo de Formação do Indivíduo Cidadão/ Trabalhador”, in *Inovação*, 12, Lisboa: Ministério da Educação e Instituto de Inovação Educacional, 93-108

PAUGAM, Serge. (2006) *A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza de Serge Paugam*. Porto: Porto Editora

PERES, Américo Nunes (2006). “Educação Intercultural e Formação de Professores”, in Rosa Bizarro (org). *Como abordar ... A escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Lisboa: Areal, 120-132

PESSOTTI, Isaías (1999) *Os nomes da loucura*. São Paulo: editora 34

PIMENTEL, J. Serpa (1997). *Um bebé diferente – Da individualidade da interação à especificidade da intervenção*, Lisboa, SNRIPD

PINTO, José Madureira (2003) *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda (2ªed)

PINTO, José Madureira (1999) *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento

PINTO, Rogério de Oliveira (2002). “Escola, Tecnologia e Comunicação. Que modelo para a «Gloversidade»?”, in Manuel Ferreira Patrício (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. V Congresso da AEPEP (Set. 1998). Porto: Porto Editora

POIRIER, Jean; VALLADON-CLAPIER, Simone; RAYBAUT, Paul (1999). *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

REIS, J. A. e LOPES, M. F. (1993). “Programas Funcionais e Utilização de Auxiliares Intelectuais Para Jovens com Deficiência Mental”, in *Integrar*, 2 (Agosto-Novembro), Lisboa: IEFEP e SNRIPD, 19-24

RODRIGUES, David (org) (2001). *Educação e Diferença - Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora

RODRIGUES, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora

RODRIGUES, David (org) (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: Edição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana

RODRIGUES, David (org) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva Vol. I*. Lisboa: Edição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana

RODRIGUES, David (org) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva Vol. II*. Lisboa: Edição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana

RODRIGUES, David (org.) (2007). *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Edição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana

ROS, Silvia Z. da (2002). *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus

SAAD, Suad N. (2003). *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor

SANTIAGO, Rui A. (1996). *A Escola representada pelos alunos, pais e professores*, Aveiro: Universidade de Aveiro

SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). *Um discurso sobre as ciências* (8ªed.). Porto: Edições Afrontamento

SANTOS, Pedro J. de los (1993). *Integración Social-laboral y Educación Especial*. Barcelona: Promociones e publicaciones Universitarias

SANTOS, Sofia e MORATO, Pedro (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora

SCHALOCK, Robert et al. (2007). "The renaming of mental retardation: Understanding to the term Intellectual disability". *Intellectual and Developmental Disabilities* (45), 116-124 Washington D.C.: AAIDD

SCHALOCK, Robert; VERDUGO, Miguel Angel; JENARO, C.; WANG, M.; WEHMEYER, M.; XU, J.; LACHAPPELLE, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 298-311

SECRETARIADO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (1999). *Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Lisboa: SNRIPD, 6

SILVA, Ana M. C. (2003). "Ser adulto: estado ou processo?", in *Formação, Percursos e Identidades*, Coimbra, Quarteto Editora, 36-45



SILVA, Mário J. e DETRY, Brigitte (2002). “O Enriquecimento da Identidade em Volta de Actividades Culturais como prevenção do Abandono Escolar”, in Manuel Ferreira Patrício (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. V Congresso da AEPEP (Set. 1998). Porto: Porto Editora

SILVA, Tomaz Tadeu da (1998). *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Rio de Janeiro, Espaço, 8, 3-15

SKLIAR, Carlos (2000). “ A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade”, in Secretaria de educação (ed). *A discriminação em questão*. Recife: Secretaria da Educação, 25-44

SKLIAR, Carlos B. e SOUZA, Regina. M.(2000) “O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re) pensar a educação”, in Pablo Gentili; José Clovis; Andrea Krug. (org). *A escola cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1, 234-246

SKLIAR, Carlos (org.) (2001). “Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial”, in *Educação e Exclusão*. Porto Alegre: Editora Mediação, 8-21

SMITH, C. e KNOFF, H.(1981). “School psychology and special student’s placement decisions: I.Q. still tips the scale”, in *The Journal of Special Education*, 15, 55-64

SOUSA, Filomena Carvalho (s/d). “O que é ser adulto? As velhas e novas representações sociais sobre o que é ser adulto”, in *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Sociedades Contemporâneas: reflexividade e acção: atelier famílias. Policopiado

SORIANO, Victoria (ed) (2002). *Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea Ediciones

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999). «*Levantando a pedra*» *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento

STOER, Stephen e MAGALHÃES, António (2005). *A diferença somos nós - a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento

SWITZKY, H. N. e HAYWOOD, H. C. (1984). “A biosocial ecological perspective on mental retardation”, in N. S. Endler & J. M. Hunt (Eds.), *Personality and behavioral disorders*. New York: Wiley

The Arc - A National Organization on Mental Retardation (2004). “The Individuals with Disabilities Education Act: Transition from School to Work and Community Life”. Disponível online: [www.thearc.org/faqs/qa-idea-transition.html](http://www.thearc.org/faqs/qa-idea-transition.html), acedido em 26/05/2009

THOMPSON, James R. et al. (2004). *Supports Intensity Scale: Users Manual*. Washington, D.C.

TUNES, Elizabeth e PIANTINO, L. Danezy. (2003). *Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...: O Programa da Lurdinha*. Campinas, SP: Autores Associados

TURK, V. (2003). "Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports", in 10th ed. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 400

UNICEF (1989). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Disponível online: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien 1990*. Disponível online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (2000). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Disponível online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

VALA, Jorge (1993). "Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social", in Jorge Monteiro Vala e Maria Benedita (eds), *Psicologia Social*. Lisboa: F.C. Gulbenkian

VALA, Jorge (1986) "A análise de conteúdo", in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 110-128

VERDUGO, Miguel A. (1996). *Programa de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú

VERDUGO, Miguel A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú

VERDUGO, M. A. e BERMEJO, B. G. (2001). *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Amadora: McGraw-Hill

VERDUGO ALONSO, M. A. et al. (coord.) (2009). *Mejorando resultados personales para una vida de calidad. VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones

VIEIRA, Fernando e PEREIRA, Mário (Coord.) (2003). *Se houvera quem me ensinara Quem aprendia Era Eu - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

WARWICK, C. (2001). "O Apoio às Escolas Inclusivas", in David Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, 109-122

WALBY, Sylvia (2000) “Gender, globalisation and democracy”, in *Gender and development*, v. 8, nº1, 20-28

World Health Organization (WHO) (November 2008). *The Who Newsletter on disability and rehabilitation*, 6. Online in: [Pedersenrarrowwho.int](http://Pedersenrarrowwho.int). Acedida em 19-04-2009

## LEGISLAÇÃO

- Constituição da República, 1976, 2004
- Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto. Regulamenta a concessão de apoios técnicos e financeiros – subsídio de compensação às entidades empregadoras de pessoas com deficiência
- Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro. Escolaridade Obrigatória
- Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. Define o Regime Educativo Especial para crianças e jovens com NEE
- Decreto-Lei n.º 34/2007 (Rectificações). Regulamenta a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto estabelece as entidades administrativas competentes para procederem à instrução dos processos de contra-ordenações e a autoridade administrativa que aplicará as coimas e as sanções acessórias correspondentes pela prática de actos discriminatórios
- Decreto-lei nº3 de 7 de Janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da escola. Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91
- Decreto-lei nº 21/2008 de 12 de Maio de 2008. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo
- Decreto Regulamentar n.º 84-A/2007, de 10 de Dezembro. Estabelece o regime jurídico de gestão, acesso e financiamento no âmbito dos programas operacionais financiados pelo Fundo Social Europeu
- Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88. Equipas de Educação Especial

- Despacho 3064/2008. Prevê o encaminhamento de crianças e jovens para instituições de educação especial
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo - artigos 17º e 18º estabelece os objectivos e forma de organização da Educação Especial
- Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto. 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, entre outros.
- Lei nº 46/2006 de 28 de Agosto. Previne e proíbe a discriminação directa ou indirecta, no exercício de direitos por motivos baseados na deficiência ou risco agravado de saúde
- Portaria 255/2002 (12 de Março). Regulamenta as modalidades específicas de intervenção do Programa de Estímulo à Oferta na nova componente de criação de emprego- PEOE
- Portaria 1191/2003 (10 de Outubro) Regulamenta a concessão de apoios 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 realização de investimento de pequena dimensão
- Resolução do Conselho da União Europeia sobre a igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (97/ C 12/01). Disponível online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41997X0113:PT:HTML>
- Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006 de 31 de Agosto de 2006. Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades (PAIPDI) para os anos de 2006 a 2009 pp 6954-6964 (DR 1ª série – Nº 183-21 de Setembro de 2006)

## PRINCIPAIS SITES CONSULTADOS

- Agência Europeia Necessidades Educativas Especiais [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)
- American Association on Intellectual and Development Disabilities <http://www.aidd.org>
- American Association on Mental Retardation <http://www.aamr.org>
- Boletim REDEinclusão <http://redeinclusao.web.ua.pt/boletim.asp>
- CIARIS [www.ciarisportugal.org](http://www.ciarisportugal.org)
- EPSA Inclusion Europe [www.inclusion-europe.org/documents/EPSA](http://www.inclusion-europe.org/documents/EPSA)
- FENACERCI (Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade social) <http://www.fenacerci.pt/>
- Instituto Emprego e Formação Profissional <http://www.iefp.pt>
- Ministério da Educação – Educação Especial <http://dgdic.min-edu.pt>
- Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal [www.reapn.org](http://www.reapn.org)
- Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência [www.snrld.mts.gov.pt/](http://www.snrld.mts.gov.pt/)