



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A Inserção Profissional dos Jovens com Necessidades Educativas
Especiais no Concelho da Lourinhã – Estudo de caso**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

Maria Adelina Valdeira da Silva Barreto

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A Inserção Profissional dos Jovens com Necessidades Educativas
Especiais no Concelho da Lourinhã – Estudo de caso**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

Maria Adelina Valdeira da Silva Barreto

Sob a orientação da Professora Doutora Mariana Conceição Dias

2010

Resumo

A integração sócio-laboral de jovens com deficiência surge nas últimas décadas como uma questão pertinente face ao dever da sociedade de reconhecer e promover a equidade como parte estruturante do nosso modelo social.

Neste estudo procurei fazer uma análise do desenvolvimento dos direitos sociais na sociedade actual e no seio dos Estados – Providência, a par com a legislação produzida internacionalmente e no nosso país sobre a integração social e laboral da população com deficiência ou incapacidade. Procurei também, identificar as vias profissionais escolhidas por esta população e a facilidade ou dificuldade que os mesmos experimentam na sua inserção na vida activa.

Das conclusões apuradas, verificámos que, subsistem ainda algumas diferenças nas características dos alunos que frequentam o ensino regular e o ensino especial. Quanto às expectativas dos professores e técnicos destas instituições em relação ao futuro destes alunos, concluímos que na escola do ensino regular, as mesmas se prendem com o cumprimento da escolaridade obrigatória, enquanto na escola de ensino especial, se verifica maior incidência com a inserção profissional e na não discriminação.

Em relação à inserção laboral, podemos dizer que na zona em estudo, encontrámos alguma abertura das empresas para a realização dos estágios, mas nem sempre há lugar à contratação para estes jovens. Concluímos também que a integração no sistema produtivo é condicionada pelo conjunto de oportunidades académicas e formativas, a que a pessoa com deficiência teve oportunidade de aceder, nem sempre correspondendo à liberdade de escolha vocacional, mas sim à oferta disponível e acessível.

Palavras chave – Inclusão – Formação – Transição - Empregabilidade – Exclusão.

Abstract

Disabled young people's employment and social inclusion has recently appeared as a social duty in order to recognize and promote structuring equity as part of our social model.

This study aimed an analysis of the social development of rights in today's society and within states - Providence, along with the produced legislation in our country and internationally on social integration and employment of people with deficiency or incapability. I also sought to identify the career paths chosen by the population and the ease or difficulties that they experience in their insertion in active life.

We came to the conclusion that there are still some differences in the characteristics of students attending regular education and special education. In what concerns the expectations of teachers and technicians from these institutions about the students future, we found that in the regular school's education, their goals are mainly about completing compulsory schooling, while in the special schools, the main aim is to find employability and non-discrimination.

About work force, we can say we found some enterprises tending to have a positive attitude to offer internship opportunities, but there is not always the will to hire these young people. We also conclude that integration into the production system depends on a set of academic and training opportunities which a disabled person can have access to. However, not always corresponding to the freedom of vocational choice but instead to the available and accessible offer.

Keywords – Inclusion – Training – Transition - Employability – Exclusion.

Índice

Índice de quadros

Introdução - Âmbito, objectivo e percurso da investigação.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A Inclusão do Jovem com Deficiência na Escola e na Sociedade actual.

1.1 - Principais conceitos:	6
1.1.1 - O conceito de Juventude	6
1.1.2 - Os conceitos de deficiência, incapacidade e invalidez	7
1.1.3 – Conceito de Exclusão Social	9
1.2 -Os Direitos das Pessoas com Deficiência - Políticas e Práticas na Sociedade Actual	11
1.3 - Educação Especial e Inclusão.	15
1.3.1- O Conceito de Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca	15
1.3.2- Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Portugal	22
1.3.3 - Síntese final	29

Capítulo 2 – O Mercado de Trabalho e a Pessoa com Deficiência:

2. 1 - A Evolução Social da Organização do Trabalho e da Aprendizagem:	
2.1.1- Evolução das perspectivas sobre a Integração Profissional e a Reabilitação.....	31

2. 1.2- Directivas Internacionais para a Inclusão/Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho	34
2.1.3- A Legislação e as Políticas de Emprego em Portugal	37
2.2 - Caracterização da População com Deficiência em Portugal	40
2.2.1- A População com Deficiência empregada	43
2.2.2 – Síntese final.	45

Parte II

Investigação Empírica

Capítulo 3 – Metodologia de Investigação

3.1 – Opções Teóricas, Metodológicas e Procedimentos de Investigação	48
3.1.1 Definição da Problemática	50
3.1.2- As Questões de Investigação	52
3.1.3 - A selecção da Amostra de investigação	52
3.1.4 - Estratégia de Investigação	53
3.2 – Contexto e População do Estudo	
3.2.1 – O Concelho da Lourinhã: O Mercado de Trabalho e Economia Local. Breve Panorâmica sobre o Concelho	53
3.2.2- A População portadora de Deficiência	57

Capítulo 4 - Tratamento, Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos:

Apresentação e análise dos dados recolhidos	60
4.1. Análise dos dados:	
4.1.1 - O Papel da Escola Pública	62
4.1.2 -O Papel da Instituição de Ensino Especial/Centro de Formação	71
4.1.3 -A Organização e Impacto dos Estágios/Empregabilidade	77
4.1.4 - O Papel/Participação das Famílias	91
4.1.5- Factores Facilitadores de Integração	97
4.1.6-Constrangimentos em Relação à Integração	101
Conclusões	107
Bibliografia	113

Anexos

Glossário

Anexo 1 – Protocolos de algumas das entrevistas realizadas.

Anexo 2 – Análise de um Protocolo de Formação em Posto de Trabalho.

Índice de quadros:

Quadro I – A evolução social do trabalho e da aprendizagem	32
Quadro II – Grau de escolaridade da população com deficiência (25-70 anos)	42
Quadro III – Taxas de actividade e desemprego (18 -64 anos) e tipo de alterações nas funções	45
Quadro IV – Situação no Concelho da Lourinhã face ao emprego registado em Abril (2009)	55
Quadro V – Situação do Concelho da Lourinhã face ao emprego registado em Julho de 2010.	56
Quadro VI – O Papel da Escola Pública.	62
Quadro VII – O papel da Instituição de Ensino Especial/Centro de Formação.	71
Quadro VIII –a) – Formas de acesso ao estágio	79
Quadro VIII - b) – Organização e impacto dos estágios – Formalização do processo, escolha dos estágios e relação escola/empresa.	81
Quadro VIII - c) – Duração e local dos estágios	85
Quadro VIII – d) - Ofertas de Formação e preferências manifestadas pelos alunos.	87
Quadro VIII – e) – O Papel do Centro de Emprego	88
Quadro IX – O Papel/participação das famílias	92
Quadro X – Factores facilitadores de Integração.	97
Quadro XI – Constrangimentos em relação à Integração.	101

Introdução

«A integração profissional das pessoas com deficiência constitui um desafio crítico para as políticas sociais, enquadrado pelas modernas concepções da filosofia dos direitos humanos e do modelo social europeu» (Charana *et al in* Louro, 2001, p. 177).

Âmbito, objectivo e percurso da investigação:

Actualmente, o trabalho passa a desempenhar um papel central na coesão das sociedades industrializadas. Para além disso, viver numa sociedade de consumo implica uma disponibilidade financeira a que nem todos têm acesso (Costa *in* Neves *et al*, 2000). Daí que estar desempregado significa «perder um dos vínculos mais importantes de ligação à sociedade, à rede de relações interpessoais que o emprego proporciona e, ainda, ao sentimento que do mesmo advém, de participar na vida económica do país».¹

O isolamento das pessoas com *deficiência*, o proteccionismo exagerado e a resignação não podem coexistir com os valores actuais de vida em sociedade e não são o melhor modo de vida para estas pessoas. Esta forma de olhar a deficiência só encontrou expressão em épocas históricas em que vários factores sociais e religiosos o exigiam.

Hoje em dia, fala-se em *inclusão* como um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo visa melhorar as condições de participação e envolvimento da vida na comunidade, através do envolvimento na escola, no trabalho, em actividades de recreio e na família². Em contrapartida, actualmente, são cada vez maiores as exigências funcionais para o desempenho de determinadas funções e a questão é saber se todos os cidadãos têm igualdade de oportunidades no quadro das respostas formativas disponíveis. (Cação, 2007).

¹ Citado por Pimenta, Manuel (1997) in "Emprego e Formação em meios Urbanos Desfavorecidos - o caso dos Bairros Sociais do Vale de Campanhã - Porto ", Revista Sociedade e Trabalho nº3, Lisboa, MTS, pg. 71/72.

² *in* Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular, M. E. 1999.

Os problemas específicos dos incapacitados e seu baixo nível de qualificação médio, levam-nos a questionar que tipo de oportunidades de trabalho poderão ser encontradas para estas pessoas. Viver numa *época global* significa a necessidade de enfrentar um série de novos factores de risco. Os processos de globalização, as dinâmicas de desenvolvimento económico e social e de inovação tecnológica, têm sido acompanhadas pelo crescimento e densificação das áreas urbanas e pelo aumento do peso do sector terciário na economia. Implica, também, uma relação complexa entre o local e o global e se traduz na reconfiguração das economias e sociabilidades locais.

A presente investigação centra-se num trabalho de pesquisa realizado no concelho da Lourinhã, sobre as saídas profissionais dos jovens com deficiência neste concelho.

Com esta investigação de tipo exploratório, pretendo identificar a facilidade ou dificuldade que os mesmos experimentam na sua inserção na vida activa, a receptividade das empresas à sua colocação, o papel da escola e das famílias e a sua participação neste processo.

A minha motivação pelo tema vem no prosseguimento da minha especialização na área das necessidades educativas especiais e, o conseqüente questionamento sobre os condicionalismos que rodeiam a inserção sócio -profissional destes jovens, tendo em conta que os mesmos podem ser o maior obstáculo à sua integração social.

Este estudo é um estudo de caso de natureza exploratória, estando dessa forma, circunscrito a uma zona geográfica que neste caso é o concelho da Lourinhã. Este procedimento metodológico de abordagem qualitativa denominado pesquisa exploratória, foi realizado com base em entrevistas e análise documental. As entrevistas permitiram-nos estudar e interagir com os envolvidos no seu terreno, utilizando para o efeito, uma linguagem do domínio comum enriquecendo a nossa perspectiva analítica.

Para esta investigação, foram efectuadas entrevistas exploratórias e entrevistas “guiadas” a diversos agentes envolvidos nesta temática, nomeadamente às suas famílias, autarcas, professores e outros técnicos que trabalham nas escolas, centros de formação profissional e do emprego.

Estas entrevistas foram realizadas no concelho da Lourinhã e Peniche. Para a triangulação deste estudo analisei documentação relevante para esta temática, designadamente, estatísticas locais e nacionais de educação e emprego, assim como um protocolo de formação em posto de trabalho de um jovem que realiza um estágio profissional numa associação desportiva da localidade. Neste estudo, tive o cuidado de incluir as perspectivas de diferentes actores.

Esta dissertação está dividida em duas partes, sendo que na primeira parte – *Enquadramento Teórico* – e no *primeiro capítulo*, caracterizo a evolução das perspectivas e formas de atendimento à criança/jovem com deficiência e defino os principais conceitos subjacentes às abordagens actualmente preconizadas (Cap. I).

Nessa linha, podemos afirmar que assistimos hoje a uma evolução dos paradigmas conceptuais e das políticas face ao grupo dos cidadãos com deficiência e incapacidade. Do modelo assistencialista, baseado no défice, evoluímos para modelos que adoptam uma abordagem holística e ecológica do fenómeno, Sousa (2008).³ Desta forma, também os conceitos de deficiência ou incapacidade e de exclusão social foram sofrendo mudanças a par com a evolução registada neste domínio.

Neste capítulo, apresento, ainda, nesta parte do trabalho (Cap. I) uma síntese do enquadramento legislativo e normativo produzido no âmbito nacional e internacional. Relevante nesta matéria é o facto do *movimento inclusivo* em Portugal, ter tido início na década de 70, com a Revolução Democrática de Abril. Importantes também os direitos consagrados na *Constituição da República Portuguesa*, para os cidadãos com deficiência e incapacidade e a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) e a conseqüente criação das *equipas de educação especial*, que abrangeram todo o sistema de educação e ensino não superior. Começou aqui uma caminhada legislativa que deu lugar ao importante *decreto – lei 319/91, de 23 de Agosto*, recentemente revogado pelo *decreto – lei 3/2008 de 7 de Janeiro*. Neste último é adoptada a CIF – *Classificação Internacional de Funcionalidade*, como instrumento de avaliação e posterior intervenção junto dos indivíduos com incapacidade.

Actualmente o conceito de deficiência ou incapacidade está ancorado no *modelo biopsicosocial* e integrado na funcionalidade e incapacidade humana que integra os factores ambientais e a relação pessoa/meio ambiente. A CIF introduz uma mudança de paradigma do *modelo médico* para o *modelo biopsicossocial*, que integra os factores ambientais e a relação pessoa/meio ambiente.

No *segundo capítulo*, descrevo e comparo a legislação produzida internacionalmente e no nosso país sobre a inserção profissional das pessoas com deficiência e incapacidade, para em seguida caracterizar a população com deficiência empregada em Portugal e no concelho da Lourinhã. No final da primeira parte faço uma síntese da revisão da literatura realizada.

³ Resumo da Comunicação apresentada pelo autor, no Encontro Temático: «Educação Especial» promovido pela DGIDC em Junho de 2008.

As questões da inserção profissional surgiram basicamente depois da segunda guerra mundial. Em Portugal surgiram somente após a guerra colonial. Hoje em dia, a evolução da situação económica e do mercado de trabalho colocam desafios complexos aos grupos mais desfavorecidos.

Neste capítulo podemos constatar que as reformas económicas que têm vindo a ser introduzidas nos Estados Membros da União Europeia têm reflexos na organização do mercado de trabalho, que se tem tornado cada vez mais complexo, dinâmico e exigente. Verificam-se alterações na organização produtiva com o correspondente aumento de exigência ao nível da especialização.

O elevado número de desempregados existentes actualmente na União Europeia, colocou o desemprego no centro das grandes preocupações políticas da União. As exigências funcionais que colocam ao candidato a um lugar no mercado de trabalho são pautadas por critérios de flexibilidade, polivalência e qualificação específica, mas esta rapidamente perde a validade pela mutação constante dos processos e instrumentos de produção (Bahia, 2007).

Nos dados estatísticos recolhidos nos Censos de 2001, e no conto geral de pessoas com deficiência activas face ao emprego em Portugal, 9,5% estavam em situação de desemprego (Fernandes, 2007). Actualmente essa percentagem tenderá a ser superior, uma vez que a taxa de desemprego em geral também subiu no nosso país.

Apesar de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, onde os candidatos mais fragilizados são mais penalizados, a inserção é possível através de uma acção harmoniosa e integrada entre os trabalhadores, empregadores, contextos e comunidades.

Na *segunda parte, investigação empírica*, e no *terceiro Capítulo, Metodologia de Investigação*, explícito as principais opções metodológicas, descrevo aos aspectos mais relevantes do design da investigação (Cap. III) e procedo, posteriormente, a uma breve caracterização da área geográfica em estudo.

Em seguida, no *quarto capítulo* apresento os resultados da investigação e os “quadros” da análise realizada, faço a apresentação e a discussão/ análise dos resultados, tendo como base as decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas e a reflexão sobre a análise do Protocolo de Formação em Posto de Trabalho. Faço posteriormente a triangulação do estudo.

A dissertação termina com a apresentação das *conclusões gerais* e as principais *recomendações* da investigação e sugestões possíveis para uma verdadeira inserção laboral dos jovens com deficiência, na sociedade actual.

Sugere-se, designadamente, desta forma que, o estudo de soluções que sublinhem a valorização do papel da família na educação e formação destes jovens, bem como uma correspondente e ajustada formação de professores; a articulação entre os estabelecimentos de ensino e formação e outros serviços públicos com atribuições, competências ou vocação para esta área e a colaboração entre os estabelecimentos públicos e privados para a troca de saberes e experiências, no que concerne à inserção desses jovens na sociedade e no mercado de trabalho, poderão efectivamente contribuir para uma verdadeira inserção destes jovens no mercado de trabalho.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I – A inclusão do Jovem com Deficiência na Escola e na Sociedade Actual.

A deficiência acompanha a cultura histórica das sociedades e a forma como é entendida foi evoluindo através dos principais períodos históricos (Barnes *et al* 1997, Braddock, 2001 *in* Neves *et al*, 2007).

1.1 - Principais conceitos:

Sendo este estudo um estudo de natureza sociológica, importa definir o conceito de juventude. Segundo alguns autores, as experiências diárias dos jovens, estão intimamente ligadas à mente e à cultura, à biografia pessoal e à herança social do conhecimento e à experiência emocional colectiva. (Perret – Clermont *et al*, 2005).

1.1.1- O conceito de juventude:

Numa perspectiva sociológica ou psicológica, pode-se definir a *juventude* como “*o período chave para a construção de uma identidade estável ou como um estágio de transição da escola para o trabalho*” (Kaiser *in* Perret - Clermont *et al*, 2005. p.291). O conceito de juventude é historicamente variável, dependendo das tradições familiares ou do modo de acesso ao emprego, do país de origem ou da cultura a que pertence.

Até há pouco tempo, deixar a escola, ter o primeiro emprego e constituir família, ocorriam quase ao mesmo tempo. Hoje em dia, o período de transição tornou-se mais longo e mais complexo entre o estatuto inicial e o estatuto final. Na vida privada, os jovens oscilam entre a família e a vida com parceiros, antes de iniciarem uma família.

Actualmente há uma maior tendência para os jovens passarem mais tempo na escola e conseqüentemente, ser mais tardia a sua entrada no mercado de trabalho. As transições tornaram-se mais difíceis e o desemprego aumentou. Actualmente, em Portugal, a taxa de desemprego subiu para índices que rondam os 11%.

Integrar a sociedade num mundo em mudança é um processo complexo. Os jovens participam neste processo de mudança e também os sistemas escolares, as empresas e os parceiros sociais mudam de forma a se adaptarem aos novos padrões de transição.

Confrontados com as mudanças estruturais, os jovens perderam as suas referências e têm de enfrentar novas formas de entrar na vida adulta. De modo a anteciparem novas realidades, os jovens têm de criar novas formas de produzirem e construírem as suas identidades.

1.1.2 – Os conceitos de deficiência, incapacidade e invalidez:

A prestação de cuidados de saúde na família que normalmente eram prestados pela mãe, são progressivamente passados para o campo de conhecimentos de técnicos. O conhecimento das causas da doença, a definição de factores de risco acrescido e a intervenção, passam a estar fora da família, nas mãos de profissionais de saúde. A prevenção obriga à obtenção de um grande leque de conhecimentos que dizem respeito ao Homem e às suas circunstâncias (Folha *in* Louro, 2001).

Actualmente, a *Organização Mundial de Saúde*, no contexto da experiência em matéria de saúde, estabelece a seguinte distinção entre deficiência, incapacidade e invalidez:

Entende-se por «*pessoa com deficiência*»⁴ aquela que, por motivos de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e participação em condições de igualdade com as demais pessoas.

A *Incapacidade* refere-se a toda a restrição ou ausência (devido a uma deficiência), para realizar uma actividade de forma ou dentro dos parâmetros considerados normais para um ser humano.

A *Invalidez* designa uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma função normal no seu caso (levando-se em conta a idade, o sexo e factores sociais e culturais).

⁴ OMS (2004).

Em relação às tipologias da mesma há que considerar que a *deficiência caracteriza-se sempre pelo aparecimento de uma anomalia ou defeito com perda de um membro, órgãos e tecidos ou outras estruturas do corpo ou um défice dos seus sistemas funcionais. incluindo das suas funções mentais*” (Andrada in Louro, 2001, p. 33).

Assim, as deficiências podem ser classificadas do seguinte modo: ⁵

- *Deficiências psíquicas* – Neste grupo estão incluídas as deficiências intelectuais, a doença mental, bem como as deficiências das funções gnósticas e práxicas.
- *Deficiências sensoriais* – Aqui incluem-se as deficiências da visão, audição e fala.
- *Deficiências físicas* – Nas deficiências físicas incluem-se as deficiências ao nível dos órgãos internos (deficiência mecânica e motora dos órgãos internos, designadamente, deficiência da função respiratória, deficiência da função gastrointestinal, deficiência da função urinária, deficiência da função reprodutora ou outra deficiência dos órgãos internos. São, ainda, incluídas no grupo das deficiências físicas as deficiências musculoesqueléticas e estéticas da região da cabeça e do tronco, bem como as dos membros superiores e inferiores (défice funcional, ausência e malformação ou deformação).
- *Deficiências mistas ou multideficiência*: São deficiências cuja manifestação incide nos planos psíquico, sensorial e físico, incluindo a paralisia cerebral e microcefalia.

Em relação à prevenção da deficiência, podemos concluir que quanto melhor for o índice sócio - cultural de uma sociedade, maior será a probabilidade de que exista uma prevenção e mais eficaz será a detecção atempada de situações de deficiência.

Existe, no entanto, algum consenso em torno das medidas mais importantes para a prevenção das deficiências são: a supressão de guerras, a melhoria da situação económica, social e de educação dos grupos menos favorecidos, a identificação dos diferentes tipos de deficiência e das suas causas dentro de zonas geográficas definidas; a introdução de medidas específicas de intervenção graças a melhores práticas de nutrição, a melhoria dos serviços sanitários, de detecção precoce e de diagnóstico; atendimento pré e pós-natal, educação adequada em matéria de cuidados sanitários, inclusive a educação dos pacientes e dos médicos.

⁵ Estudo de Avaliação da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais na área da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2006). Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento. Colecção Cogitum nº 21.

Importa, ainda, neste domínio, atender aos seguintes aspectos: planeamento familiar, legislação e regulamentação, modificação dos estilos de vida; serviços de apoio especializados; educação quanto aos perigos da contaminação ambiental e estímulo a uma melhor informação e ao fortalecimento das famílias e comunidades.

É, também, inegável, que o Conhecimento, a Informação e a Educação têm um papel fundamental na prevenção da doença. É imprescindível que as pessoas/comunidades tenham um maior papel na promoção da saúde (Folha *in* Louro, 2001).

Os factores causadores de deficiência mais comuns, podem ser assim elencados:

- a) Causas genéticas e perinatais: Infecção, intoxicação, trauma ou agente físico. Doença do metabolismo ou nutrição. Anormalidade cromossómica.
- b) Distúrbios de gestação.
- c) Atraso decorrente de distúrbio psiquiátrico.
- d) Falta de conhecimento sobre a deficiência, as suas causas, prevenção e tratamento.
- e) As guerras e outras formas de violência e destruição. A fome, a pobreza e
- f) as epidemias, associadas também aos grandes.

A existência de uma deficiência não implica necessariamente uma doença mas por vezes as duas situações podem coincidir. Um indivíduo com deficiência motora e incapacidade de locomoção pode não se sentir em desvantagem, podendo o mesmo indivíduo estar em desvantagem num meio social mais exigente no domínio sócio-cultural (Andrada *in* Louro, 2001).

Alguns autores defendem que as percepções de deficiência e normalidade são fenómenos sociais, e por isso estão sujeitas a substantivas mudanças temporal, cultural e situacional (Scheer and Groce, 1988; Coleridge, 1993; Ingstad and Whyte, 1995 *in* Castro, 2007).

1.1.3 – Conceito de Exclusão Social:

A *exclusão social* pode ser definida como um fenómeno que gera desigualdades e que tem impacto no que se refere ao acesso ao mercado de trabalho, a uma pensão de reforma ou a um rendimento que permita custear um mínimo considerável de condições

de vida. O princípio geral é o de que as pessoas com deficiência (ou não) têm direito a uma vida normal e realizada.

De acordo com vários autores, a exclusão surge com a agudização das desigualdades, resultando numa dialéctica de oposição entre aqueles que efectivamente mobilizam os seus recursos no sentido duma participação social plena e aqueles que por falta desses mesmos recursos (recursos esses que ultrapassam a esfera económica), se encontram incapacitados para o fazer (Rodrigues *et al*, 1999).

A exclusão vai também sendo construída através do estabelecimento de limites e de regras, a partir das quais se define o que é normal e o que é aceitável e o que é proibido, sendo eliminado quem transgride os limites do aceitável. A desigualdade, ao contrário, integra submetendo, permitindo a existência do grupo submetido, desde que este último seja dócil e silencioso: de facto, ao serem rejeitados e excluídos, certos grupos conseguem apesar de tudo integrar-se na sociedade (Cortesão, 1999).

A origem de situações de desigualdade e de exclusão que ocorrem na sociedade moderna, que, embora consensualmente classificadas como não legítimas, manifestam-se na sociedade de diferentes maneiras: no caso de situações de desigualdade, manifestam-se pela integração subordinada; no caso das situações de exclusão, surgem através de decisões de afastamento ou exclusão de grupos minoritários. (Santos, 1995; Cortesão, 1999).

O termo «*desemprego de exclusão*» designa as situações em que as pessoas são condenadas ao desemprego ou levadas a aceitar empregos temporários em sectores informais, menos competitivos e até marginais da economia. A preocupação é tanto maior quando se verifica que o acesso negado ao mercado de trabalho tende a repercutir-se em formas de exclusão da vida em sociedade (Capucha, 2000).

Por outro lado, a generalização do acesso e a indiferenciação dos percursos escolares, vieram (paradoxalmente), reduzir o efeito da democratização que a «luta contra as desigualdades escolares» visava. «*A desvalorização dos diplomas fez recair de novo sobre a origem social, o seu valor de uso no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que transfere, para níveis mais elevados de escolaridade, a segregação social dos percursos escolares*» (Rodrigues, 2003, p.25).

A preocupação pela exclusão profissional é tanto maior quando fica comprometida a participação na vida em sociedade e a prática dos direitos de cidadania elementares. «*O interesse da sociedade pela pobreza e a exclusão, normalmente motivado pelo desejo de*

ser «parte da solução», terá de ser completado pela consciência de também ser «parte do problema» (Costa, 2007, p.95).

1.2 – Os Direitos das Pessoas com Deficiência – Políticas e Práticas na Sociedade Actual.

Através da família qualquer criança pertence a uma classe social, a uma colectividade local ou regional e a diversos grupos. Mas, a partir de uma certa idade, desta vez a título pessoal, pode tornar-se membro de grupos, de organizações, de relações de que nem todos os membros da família fazem parte. Desde então, tal como a maior parte dos adultos, partilha o seu tempo entre a família e os grupos a que pertence. E os jovens com deficiência, em que tipo de grupos se inserem, que colectividades frequentam e como é que se integram na sociedade e no mercado de trabalho?

No caso das famílias que têm um membro com deficiência, estas tornam-se muitas vezes super-protectoras e controladoras, tornando-se um meio de exclusão e não de inclusão. A família muitas vezes fecha-se em si própria, à volta do seu membro portador de deficiência, isola-se do seu meio, perde ela própria a ligação com as suas redes sociais e impede o seu familiar de construir as suas.

«O aparecimento de uma criança com NEE no seio de uma família vai afectar as suas funções económicas, domésticas e de saúde, recreativas, de socialização, de afecto, identificação e educacionais/vocacionais» (Turnbull & Turnbull, 1986 in Correia 1997, p.152).

A deficiência não pode ser encarada como uma fatalidade; por isso, terão que ser desenvolvidas acções conjuntas de nível económico, político, cultural e social no sentido da construção de sociedades verdadeiramente inclusivas, que valorizem a diferença, onde todos os elementos possam participar activamente nas decisões a tomar de modo a desenvolver redes de interacções múltiplas entre si (Carmo, 1996).

A atitude perante a deficiência, foi evoluindo ao longo da história e em diferentes contextos sociais, e conheceu padrões e posicionamentos da sociedade bastante diferenciados. Nos últimos anos verificamos que as sociedades têm mostrado progressos significativos no entendimento e na aceitação da problemática da deficiência.

Neste sentido, o modelo conceptual da deficiência, evoluiu consideravelmente, resultante da evolução filosófica e política deste século, cuja marca fundamental foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta evolução, que vai desde a

eliminação física da pessoa com deficiência, à aceitação resignada/ afastamento social, passando pelo assistencialismo (modelo médico), ao reconhecimento dos direitos plenos de cidadania que, por vezes, ainda coexistem com as práticas assistencialistas. Esta nova ideologia - *modelo social da deficiência*, encontra-se agregada ao conceito de *sociedade inclusiva*.

Alguns autores referem que, todos (incluindo as pessoas com deficiência), participavam, nos tempos feudais, no processo produtivo que, estava, nessa época relacionado com a esfera doméstica. Já na era industrial, as pessoas deficientes não puderam responder às necessidades em termos produtivos e temporais que lhes eram exigidas (Olivier, 1999;2000 *in* Rodrigues 2002).

As pessoas com deficiência, eram, então, nomeadas e separadas da força de trabalho e, “*com a chegada do capitalismo, a deficiência tornou-se uma importante categoria que estabelecia a fronteira a partir da qual as pessoas eram colocadas ou no sistema de distribuição baseado no trabalho ou no sistema de distribuição baseado nas necessidades*” (Johnstone citado por Rodrigues, 2003, p.198).

Em resumo, pode-se afirmar que a mudança do feudalismo para o capitalismo implicou um sistema de organização social que conduziu a uma diferenciação entre pessoas com deficiência e sem deficiência. Desta forma, a evolução do modelo conceptual da deficiência, determina alterações nas concepções das atitudes e das políticas, com as necessárias consequências para as pessoas em causa.

Nos anos 70, nos Estados Unidos e também noutros países, surgiu um movimento levantado pelos próprios portadores de deficiências severas, que não aceitavam ficar à margem da sociedade. Este movimento lançou as bases do *Modelo Social ou Modelo da Qualidade de Vida*, que tem subjacente a percepção pessoal das condições de vida consideradas como desejáveis pelo indivíduo e, que inclui dimensões como o bem-estar emocional e material, as relações interpessoais, a auto-determinação, os direitos e a inclusão social (Schalock, 1994, *in* Sousa, 2007).

Historicamente a abordagem médica individualista dominou a cultura ocidental (Olivier, 1990; Gleeson, 1999 *in* Fabela, 2007). Esta encontra-se geralmente associada à *perspectiva assistencialista, ou abordagem médica da deficiência*, que se encontra associada à Classificação Internacional da Deficiência, Incapacidade e Desvantagem (ICIDH) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1980), e que refere as deficiências enquanto causa primária da incapacidade e desvantagem, que se configuram como estádios estáticos. Por essa razão, as pessoas com incapacidades tornam-se objectos para

serem tratados, curados, treinados e tornados normais de acordo com um conjunto particular de valores.

Em Dezembro de 1982, a Assembleia Geral da ONU adopta o *Programa Mundial de Acção sobre Pessoas com Deficiência*, que define uma política global para a prevenção da incapacidade, a reabilitação e a igualdade de oportunidades, com o objectivo de promover a participação das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento dos seus países.⁶ Surge assim, uma abordagem integrada nos movimentos políticos da Comissão Europeia – *O Modelo Europeu do Cidadão*. Este conceito, proclamado na *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, perspectiva a pessoa com deficiências e incapacidades como um cidadão de pleno direito, acima de qualquer outra coisa.

Entre 1989 e 1993 foram adoptados os *Princípios de Tallin para a Acção sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos no Domínio da Deficiência*, os *Princípios para a Protecção das Pessoas que sofrem de Doença Mental* e as *Regras Gerais sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*. Ainda que não sejam vinculativas do ponto de vista jurídico, tais regras representam um forte compromisso moral e político da parte dos Governos.

A crescente consciencialização dos direitos das pessoas com deficiência a participarem plenamente nas estruturas e recursos existentes na sociedade, levaram a que fosse introduzida na sua legislação o direito destas crianças integrarem as escolas regulares sempre que possível. Foi também nessa altura, publicado o *Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto*, que vigorou durante cerca de 20 anos e que regulou as medidas de Educação Especial no nosso país.

Assiste-se actualmente à evolução dos paradigmas conceptuais e dos modelos de política face às pessoas com deficiências e incapacidades. O novo conceito sobre deficiência – *Modelo Social*, ao perspectivar uma política baseada nos direitos das pessoas, vai encontrar correspondência na nova classificação da OMS, a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – a CIF - (OMS, 2002)*, que valoriza não a «deficiência», mas sim *as reduções nas capacidades resultantes da relação e interacção dessa configuração particular, com a envolvente social em que os sujeitos se inserem, causadoras de limitações na actividade e na participação social.*⁷

⁶ In Lopes da Costa (2009), *Relatório sobre Ensino Especial – X Legislatura*.

⁷ *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*.

Mais recentemente, no *Ano Europeu das Pessoas com Deficiência* (2003), reuniu um Congresso em Madrid com o objectivo de alertar a opinião pública sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência. Deste Congresso saiu uma Declaração «*com o objectivo de proporcionar um quadro conceptual para a acção do Ano Europeu à escala comunitária, nacional, regional e local*»⁸. Simultaneamente, em Portugal, a *Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto*, veio definir *as Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência*, que visa aproximar a nossa legislação ao nível da União Europeia.

A União Europeia, no seu *Plano de Acção (2004/2010)*, aproveitando o impulso dado pelo *Ano Europeu das Pessoas com Deficiência*, identificou como áreas de acção prioritária, numa 1ª fase: o acesso ao emprego e conservação dos postos de trabalho; aprendizagem ao longo da vida com vista a favorecer a empregabilidade, a adaptabilidade, o desenvolvimento pessoal e a cidadania activa; utilização das novas tecnologias que desempenham um papel essencial para garantir a igualdade de oportunidades e a mobilidade na economia, permitindo a participação das pessoas com deficiência e maior e melhor acessibilidade às áreas públicas e edificadas, como condição prévia para a participação no trabalho e para a mobilidade na vida económica e social.⁹

Em Dezembro de 2006, na Organização das Nações Unidas (ONU), os direitos dos portadores de deficiência são reconhecidos em Convenção, votada na Assembleia Geral da ONU. Ainda no preâmbulo, surge o “*reconhecimento que a incapacidade é um conceito em evolução e que resulta da interacção entre as pessoas portadoras de deficiência e as barreiras originadas pela atitude e pelo ambiente que impedem a sua plena e efectiva participação na sociedade, em condições de igualdade com os outros*”.

10

No seu *artigo 27*, podemos ler:

⁸In Revista Integrar, Jan/Abr (2003, p. 68).

⁹ In Rodrigues, C. (2005); Projecto Gesqual – IIEFP.

¹⁰ In Cadernos da Sociedade e Trabalho, VIII (2007:250).

“ Os Estados -parte reconhecem o direito ao trabalho das pessoas com deficiência em igualdade com as demais pessoas; neste contexto está o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite no mercado de emprego e num meio laboral aberto, inclusivo e acessível às mesmas...”

A prestação de serviços às pessoas com deficiência deixou de ser uma acção caritativa para passar a ser uma questão de cidadania. Actualmente, as políticas de integração das pessoas com deficiência têm adquirido uma importância crescente, nomeadamente no contexto das políticas inclusivas e de promoção da igualdade de oportunidades. A «*sociedade inclusiva*» surge como um novo paradigma social de referência para as políticas e para as práticas sociais no domínio das pessoas com deficiências e incapacidades (Sousa, 2007). Diminui, assim, o risco de que este grupo populacional venha a estar limitado ou interditado em termos dos seus direitos cívicos, devido à sua deficiência. Neste sentido, podemos lembrar o que o *Código Civil Português* referia, há poucas décadas, no artigo 138º, nesta matéria:

1- Podem ser interditos do exercício dos seus direitos todos aqueles que por anomalia psíquica, surdez-mudez ou cegueira se mostrem incapazes de governar suas pessoas e bens. (Redacção do Decreto-Lei 496/77, de 25/11).

Esta interdição pode ser requerida pelo cônjuge do interditando, pelo tutor ou curador deste, por qualquer parente sucessível ou pelo Ministério Público. (Artigo 141º).

Este tipo de interdições estarão actualmente mais associadas à deficiência mental. Cabe aqui lembrar o papel que *as ajudas técnicas ou tecnologias de apoio*, que podendo ser colocadas ao serviço destas pessoas, podem contribuir de uma maneira muito positiva para a resolução de alguns dos seus problemas específicos.

1.3 - Educação Especial e Inclusão:

1.3.1 - O Conceito de Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca.

Quando falamos de educação, pensamos o conceito como um processo, processo esse que constrói o indivíduo socialmente. A instituição educativa serve de traço de

união entre a vida pessoal e a vida social, sendo a família o primeiro meio educativo. O educando é idealizado pela ideologia vigente e na prática pretende-se enformá-lo através da instituição formal que é a escola. A escola é ela própria uma comunidade e um laboratório para a aprendizagem de uma participação em comunidades mais vastas a nível local, nacional e mundial.

A natureza social da educação foi estudada por Emile Durkheim, que nos apresentou a primeira definição de educação segundo esta perspectiva: «*A educação é a acção exercida sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina*» (Pires et al, 1991).

Segundo o mesmo autor, a educação é uma *acção social* e não uma *acção individual*, ou seja, exerce-se entre a *geração adulta* e a *geração jovem*. A educação é também uma *acção global* – tem em vista todos os aspectos da vida social e é exercida *unilateralmente* pelos adultos sobre os jovens, adultos esses preparados especificamente para o efeito. «*A geração adulta é o elemento activo, transmissor da educação, e a geração jovem o elemento passivo, receptor*» (Pires et al, 1991,p.27).

Apesar das alterações verificadas nas instituições desde o tempo de Durkheim, a escola continua voltada para alguns *alunos tipo* que obtêm aproveitamento escolar e o comportamento ideal. O grupo social que em que a criança se insere, ou seja, as ligações entre o *status* e a educação escolar, têm vindo a crescer de importância e daí podermos afirmar que a educação pode originar situações de desigualdade social (Afonso, 2005).

Tal como refere Cortesão, «*a escola e a educação funciona habitualmente para o “aluno tipo”, o tal “cliente ideal” pelo que a presença e a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento*» (Afonso, 2005, p.56). Segundo o mesmo autor, ao mesmo tempo que a escola democratiza o seu acesso, vê-se confrontada com a sua falência por não encontrar respostas. Nesta perspectiva, muitos docentes têm dificuldade em conceber um *currículo* para o aluno, que não esteja *colado* a determinado ano de escolaridade.

À escola compete dar resposta a todos os alunos, o que significa que se devem atender as diferenças individuais dos alunos que a frequentam. Este conceito engloba as dificuldades que cada aluno pode apresentar durante o seu percurso. Esta situação vem acentuar a *natureza relativa do conceito de necessidades educativas*

especiais. É assim decisivo o papel do professor na identificação das necessidades educativas especiais (Madureira e Leite, 2003).

Assim, podemos dizer que o conceito de necessidades educativas especiais se refere a:

- Populações com diferenças linguísticas ou outros factores de raiz sócio-cultural.
- Situações que embora sejam graves do ponto de vista da deficiência, podem não ter consequências ao nível da aprendizagem do aluno, como no caso de algumas deficiências motoras.

- Dificuldades na aprendizagem que exigem um atendimento individualizado (Madureira e Leite, 2003).

O conceito de necessidades educativas especiais começa a ser utilizado no final dos anos 70 e representa um marco decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas na aprendizagem. A tendência da integração da criança na escola pública, culminou com a publicação da *Public Law*, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975. Esta lei federal obriga os sistemas educativos de todos os Estados a melhorar os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas para todas as crianças com necessidades educativas especiais (Correia, 1997).

Em 1978, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência, do Reino Unido, publica o *Relatório Warnock*, tendo usado o termo – NEE- em substituição do termo Educação Especial. Surgiu nessa altura, também, o termo *integração*, substituído mais tarde pelo termo *inclusão*, propondo objectivos educacionais comuns para todas as crianças.

Aqui se constata que um grande número de alunos apresenta problemas na aprendizagem durante o seu percurso escolar (Madureira e Leite, 2003). Assim, na definição proposta no *Relatório Warnock*,¹¹ as necessidades educativas especiais incluem situações que implicam, por parte da escola *meios especiais de acesso ao curriculum, a elaboração de currículos adaptados e também a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação*. É, portanto à escola que este desafio se coloca com maior ênfase.

O currículo definido tradicionalmente será o conjunto de actividades educativas planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes que são veiculadas intencionalmente e de um modo informal (Pires *et al*, 1991). Na definição de

¹¹ Warnock Report (1978). Special Educational Needs. H.M.S.O. Londres. Parágrafos 3.17-18.

actividades educativas podemos distinguir as disciplinas a leccionar e também outro tipo de actividades como sejam visitas de estudo, actividades desportivas, etc. Este currículo terá de ser adaptado e prever a utilização de outros instrumentos e meios compensatórios face às dificuldades detectadas, no caso de alunos com N.E.E.s.

O modelo de *Escola Inclusiva* trouxe uma nova visão de Escola, na qual se promove a inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais moderadas, nas classes regulares, dando assim a oportunidade de todos os alunos aprenderem juntos. A Educação Especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação e o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

O conceito de *Escola Inclusiva*, progrediu desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve lugar em Jomtien, Tailândia, (1990) e também com a Declaração de Salamanca (1994)¹². É neste documento, sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que se preconiza uma *educação inclusiva* nas escolas de ensino regular. Desde a sempre citada Declaração da Unesco em Salamanca, em Junho de 2004, que os sistemas educacionais iniciaram processos que conduziram ao desenvolvimento de medidas que pudessem tornar mais inclusivos os sistemas educativos (Rodrigues, 2006).

Sobre a população com necessidades educativas especiais, o relatório da *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais*, de que Portugal também é membro, refere que, em 2003, em vários países, ... *havia contextos e pontos de vista diferentes sobre inclusão* (Watkins, 2007)¹³. Também neste relatório datado de 2003, foram identificados sistemas educativos em que as concepções, as políticas e as práticas no domínio da educação inclusiva estão constantemente em mudança. Em 2003, no ensino obrigatório oficial dos países membros, a população com necessidades educativas especiais variava entre 1% e 19%. A percentagem de alunos

¹² A Declaração de Salamanca foi elaborada pelo Congresso Mundial sobre NEE realizado pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais.

¹³ In *European Agency for Development in Special Needs Education, 2009, Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*.

nas escolas de ensino especial variava também entre 1% e 5%, reflectindo diferentes procedimentos e políticas educativas no domínio da inclusão.

Independentemente de algumas diferenças existentes nesta matéria, foi possível eleger alguns *princípios chave nas políticas educativas sobre educação inclusiva, dos diversos países membros*. Estes princípios relacionam-se com a igualdade de oportunidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam maior vulnerabilidade, e com a necessidade de formação dos professores que têm ao seu encargo estes alunos, não esquecendo a eliminação de barreiras, quer de natureza física ou relacional.

O conceito de *inclusão* ultrapassa o conceito de *integração*, uma vez que se assume que a heterogeneidade entre os alunos é um factor positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas. O aluno com NEE deve receber nas escolas regulares todos os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia, 2003). As parcerias e os recursos da comunidade são indispensáveis neste processo.

A Educação Inclusiva é uma concepção educativa que promove a cooperação, a aprendizagem conjunta e sem barreiras de todos os alunos. (Rodrigues, 2006, p. 16), ou segundo Correia (1999; 2001, in Rodrigues 2007)), está relacionado com os conceitos de *diversidade educacional e diferenciação pedagógica*, enquanto princípio de discriminação positivo, como forma de dar a todos os alunos igualdade de oportunidades no sucesso educativo.

Esta filosofia da educação não é aceite da mesma forma por toda a gente. Há de facto pessoas com atitudes muito reticentes relativamente à eficácia de uma escola estruturada com estes princípios. Certos professores interrogam-se sobre a qualidade e a eficácia das aulas em que o professor tem de encontrar uma resposta para tão vasto leque de dificuldades e de necessidades (Rodrigues, n/d). Sobre esta questão, o pedagogo responde que é possível que “*todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças*”,¹⁴ desde que lhes seja disponibilizado apoio suficiente e apropriado em serviços e recursos.

Para a maioria dos autores, um *programa inclusivo* implica necessariamente a existência de serviços organizados numa base de apoio colaborativo, que substituam o *Modelo Tradicional ou Terapêutico*, que visa uma acção direccionada somente para

¹⁴ Declaração de Salamanca, 1994.

aquela criança. Um dos factores mais importantes para a criação de salas de aula mais inclusivas é a capacidade de mudar planos e actividades, em resposta às reacções dos alunos na sala de aula, devendo os professores encorajar os alunos a participar activamente na aula. (Ainscow *et al*, 1997).

Conforme refere a Declaração de Salamanca, «*a inclusão é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida*».

A *escola inclusiva* terá de coexistir numa sociedade que se pretenda também inclusiva. De acordo com Rodrigues (2001), a escola tem de passar de um modelo de intervenção centrado na criança diferente para um modelo de intervenção centrado no currículo. A preocupação do professor deve centrar-se na classe no seu conjunto. No entender de Correia *in* Afonso (2005, p.55), «à escola inclusiva devíamos chamar-lhe simplesmente *escola* ou talvez para se compreender a sua coevidade, designá-la por *escola contemporânea*».

Existe hoje uma vasta opinião que considera que, em termos globais, o impacto do processo tecnológico, da globalização, da urbanização e do novo papel do Estado, leva a uma sociedade marcada por uma maior complexidade, maior diversidade e desigualdade (Figueiredo, 2001). É nesse sentido que se pronuncia o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, onde se afirma que “*escolher um determinado tipo de educação equivale a optar por um determinado tipo de sociedade*” (Figueiredo, 2001, p.19). Efectivamente, indivíduos e grupos cuja diferença foi durante determinado período delimitada a partir da cidadania fundada no Estado-Nação, assumem-se crescentemente como alteridade, com assunção da sua própria voz e de voz própria. Surgem com a reivindicação de gerir a vida individual e colectiva de acordo com um quadro de referência próprio (Rodrigues, 2003).

Sobre a problemática da Inclusão, podemos afirmar que a diversidade de alunos que hoje estão na Escola é também o retrato das sociedades actuais, que são compostas por alunos de várias proveniências e grupos sociais. À Escola é hoje exigido que proporcione uma Educação de Qualidade para Todos.

Hoje em dia, os discursos são de inclusão mas as práticas por vezes não o são: a integração de alunos com *necessidades especiais* ou com *necessidades educativas especiais*, não supõe, por vezes, a participação plena dos mesmos na dinâmica da escola, mas, em certos casos, há uma adaptação destes, criando uma estrutura paralela dentro da instituição (Rodrigues, *n.d.*).

Para que uma escola possa dar uma resposta eficaz a alunos com NEE, é preciso que ela considere um conjunto de características, das quais se destacam: «*um sentido de comunidade e responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.*»¹⁵

Alguns estudos já foram realizados em Portugal, sob a temática dos valores inclusivos e das práticas, nomeadamente pelos educadores de infância e pelos professores do 1º ciclo (Almeida e Rodrigues, 2006). Neste estudo, concluiu-se que, no grupo em estudo: «*os educadores/professores não valorizam fortemente os valores enunciados; defendem os valores da cultura da escola tradicional; não atribuem à escola o papel de formador moral dos alunos; valorizam as estratégias e ensino tradicionais; não se sentem muito familiarizados com os valores da escola inclusiva e com a sua operacionalização; não se sentem à vontade na implementação de estratégias activas de aprendizagem*» (Almeida e Rodrigues, 2006,p.40).

Outros resultados diferentes foram obtidos por outro estudo realizado por Ferreira e Rodrigues (2006), sobre as *Culturas Inclusivas na Escola*, em que as conclusões revelaram (que o problema principal não reside nos valores mas sim nas barreiras), a existência de atitudes, valores, normas e crenças na aceitação de todos os alunos, dentro dum caminho, que Ainscow (1997) caracterizou como “*liderança eficaz*”. Contudo, os professores deparam-se com numerosas barreiras, estritamente exógenas, e cuja capacidade de intervir face às mesmas é diminuta. Nessas barreiras contam-se a escassez de recursos e a mobilidade docente, entre outros.

Da informação obtida através destes estudos, podemos observar que a cultura inclusiva nem sempre é uma prática comum entre os professores em todas as escolas. A escola tem de adaptar a sociedades mais heterogéneas e tornar-se mais inclusiva, devendo considerar a diferença dos seus alunos (Rodrigues, 2002; 2003). De acordo com este autor, a escola, no seu início, organizou-se com base numa “*indiferença às diferenças*”.

¹⁵ Working Forum in Inclusive Schools, 1994 , cit. por Correia, 2003.

Na perspectiva de Rodrigues (2006) os professores deverão ser encorajados à experimentação, à reflexão crítica e devem-lhes ser dadas novas oportunidades de forma a explorarem novas práticas e novas possibilidades de acção.

1.3.2 - Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Portugal:

Também em Portugal, dentro do contexto de mudanças sociais e ideológicas, o acesso à Educação é ainda um dos meios para assegurar a mobilidade social. Assim ter acesso à educação e ao sucesso educacional tornou-se um valioso recurso contra a exclusão social. O número de pessoas pertencentes aos grupos denominados de “minorias” aumentou significativamente no sistema regular de ensino, da educação pré-escolar ao ensino superior; a questão que se coloca é se já foram ultrapassadas todas as barreiras que se colocam para o seu sucesso e igualdade de oportunidades.

A capacidade da nossa escola incorporar a diversidade de experiências e projectos de vida dos alunos e das suas comunidades de pertença passa, por isso, por transformações profundas ao nível da sua organização e gestão. Torna-se, assim, necessário diversificar as estruturas e modos de organização, tendo em conta, não só as várias funções que a escola realiza (tempo e lugar de aprendizagem formal, espaço de vida e convívio de crianças e adolescentes, instância de integração normativa, equipamento sociocultural local, etc.), mas também a variedade dos seus membros e dos destinatários do serviço público que ela presta (professores e outros funcionários, alunos e suas famílias, membros da comunidade local e nacional); (Barroso *in* Rodrigues, 2003).

Em Portugal, de um sistema essencialmente segregador, onde as crianças com deficiência encontravam respostas nas escolas de educação especial, foram ocorrendo algumas mudanças. Já no final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas escolas regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo assim fazer parte do sistema regular de ensino (Correia, 2003).

No pós 25 de Abril, em Portugal, também na *Constituição da República Portuguesa, (2 de Abril de 1976)*, a não discriminação surge como um princípio a observar, nos seguintes artigos:

artigo 13º - refere que ninguém pode ser privilegiado ou privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, situação económica ou condição social, e no

artigo 73º -refere que o Estado deve promover a democratização da educação e da cultura.

no artigo 74º - a Constituição da República Portuguesa preconiza a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar e também que incumbe ao Estado Promover e Apoiar o Ensino especial para Deficientes(alínea g).

Também na mesma década, no Ministério da Educação é criado o Secretariado do Ensino Especial. De salientar a publicação da *Lei nº 66/79, de 4 de Outubro*, que definiu a natureza, o âmbito e os objectivos da Educação Especial.

Com o decorrer dos anos, e tendo em conta esta realidade, em 1986, os defensores dos alunos com NEEs severas, e o reconhecimento de que a escola pública não estava a responder às necessidades de todos os alunos, apelaram à criação de condições que permitissem responder às necessidades destes alunos nas escolas. Deste modo, o aluno com necessidades educativas especiais passa a poder frequentar a classe regular através de um conjunto de apoios adequados às suas necessidades.

Documentos legais como a *Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de Outubro*, onde é preconizado que no sistema educativo português, *a educação escolar deve integrar modalidades especiais, que visam assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento pleno das suas capacidades (artº7º)*.

Afirma-se também na *Lei de Bases do Sistema Educativo* que o mesmo responde às necessidades decorrentes da realidade social, ao contribuir «para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos» e ao incentivar «a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários»; diz ainda “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres” (*artigo 3º, alínea f*). Vê-se aqui uma preocupação com a formação do cidadão em termos de valores e não apenas de preparação instrumental e cognitiva.

Decorrentes da *Lei de Bases*, são publicados vários diplomas que consagram medidas de actuação junto da criança com NEE. Neste sentido é publicado em 1988 o *Despacho Conj. 38/SEAM/SERE/88*, que cria as “*Equipas de Educação Especial*”,

definindo-as como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”. Também a nível internacional (1982), a Assembleia Geral da ONU tinha adoptado o Programa Mundial de Acção sobre as Pessoas com Deficiência.

Ao mesmo tempo, surge também em Portugal, o *Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro*, onde se lê: «desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo”. No mesmo ano, o *Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto*, estipula no *artigo 11º* que o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

Mais tarde, o *Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro*, determina o cumprimento da escolaridade obrigatória para os alunos com necessidades educativas especiais, que se processará em escolas de ensino regular ou em instituições de ensino especial. Também o *Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio*, cria no âmbito do M.E. os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), de acordo com o disposto no *art.º 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Verificamos que os anos 80 e 90 foram pródigos em legislação no âmbito das necessidades educativas especiais: em vez de se excluírem dos programas as crianças com problemas, as escolas procuram agora a forma mais adequada de incluí-las, oferecendo-lhes apoio médico, formação vocacional, apoio aos pais, transporte especial e outros serviços diferenciados (Correia, 1997).

As transformações do sistema educativo decorrentes da publicação da citada Lei de Bases, conduziram ainda à instituição de um conjunto de medidas como sejam a publicação do *Decreto – Lei 319/91, de 23 de Agosto*. Este decreto -Lei vem preencher uma lacuna legislativa no âmbito da educação especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção.

No preâmbulo do *Decreto-Lei 319/91*, é referido que «a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos carece de actualização e alargamento». Neste diploma, é considerada a legislação vigente até à data ultrapassada, considerando que a classificação baseada em decisões do foro médico deve ser substituída pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos. Também aqui é

referida a crescente responsabilidade da escola em relação a todos os alunos. Esta lei contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração (Correia, 2003).

A regra deverá ser o «*acesso dos alunos deficientes ao sistema regular*» e a plena inserção sócio -profissional e escolar de todas as crianças e jovens, principalmente aquelas que revelem necessidades educativas especiais. Também o *Despacho Conjunto nº 105 de 1997*, regulamentou essas políticas, expressando os princípios fundamentais de direito à educação, direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade.

Relativamente à frequência do Ensino Superior de alunos portadores de deficiência, a *Portaria nº 216/94* define as condições especiais de acesso destes candidatos. Nesta medida legislativa, são contempladas as situações de candidatos com deficiência física ou sensorial às quais acrescem, os estudantes com NEE decorrentes de situações clínicas devidamente comprovadas. «*A frequência de estudantes com NEE no Ensino Superior tem aumentado nos últimos tempos. Tal situação deve-se à implementação de um conjunto de medidas de apoio específicas – pedagógicas, didáticas, organizacionais, de ajudas técnicas, adaptações curriculares, etc.*), *adaptadas nos níveis de ensino pré-universitário, a partir da década de 70*»¹⁶

Em desacordo parcial com esta autora, está Martins (2007), que refere¹⁷ que o ensino superior dificilmente se tem adaptado a estes alunos, não tendo sido criadas em muitas Universidades condições para que estes alunos possam frequentar o ensino superior em condições de igualdade com os demais.

Sobre as questões relativas às necessidades educativas especiais, foi na altura, relevante o parecer emitido pelo *Conselho Nacional de Educação - Parecer nº 3/99 de 17 de Fevereiro, sobre crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Da leitura deste parecer, ressuma:

a temática da Escola Inclusiva e da diferenciação, responsabiliza de um modo geral toda a sociedade, incluindo aqui todas as instituições que podem influenciar positivamente o percurso de um aluno com N.E.E. e não

¹⁶ Patrício, (Revista Integrar, Jan. /Abr. 2003, p.46).

¹⁷ * Referência ao artigo: «*Trilhos que tardam, as agendas perdidas na deficiência? Cadernos da Sociedade e Trabalho – VIII.*

apenas a comunidade educativa. É importante criar e fomentar uma cultura que valorize na escola e não só, a solidariedade e o espírito de equipa, em detrimento do individualismo egoísta e da competição desenfreada.

O CNE recomenda também a revisão do *Decreto-Lei 319/91*, de modo a assegurar aos alunos do ensino Secundário o direito a uma escola inclusiva e também. Defende, também, uma maior atenção e o alargamento do âmbito deste Decreto-Lei ao ensino privado e cooperativo. De relembrar a importância que teve na década de 90 a *Declaração de Salamanca (1994)*.

Este parecer sugere também a importância da criação de condições propícias ao desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem e que sejam facilitadoras do sucesso educativo. Inclui-se, neste aspecto, a diminuição de alunos por turma, de modo a ser possível implementar práticas educativas promotoras de sucesso. Também é recomendado a formação contínua do docente de apoio educativo bem como o seu estatuto e estabilidade profissional. O sistema deverá também estar dotado com técnicos especializados: psicólogos educacionais e terapeutas, monitores e intérpretes de língua gestual, possuir elementos nas equipas do SPO em número suficiente e criar unidades de intervenção especializada nas escolas de ensino regular...

Num esforço para que a escola acompanhe a sociedade em que está inserida é também definido, com a publicação do *Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro*, um novo modelo curricular. Neste documento, entende-se por Currículo Nacional como o *conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico* (Rodrigues, 2007).

Esta nova configuração do currículo tem como princípios orientadores a flexibilidade, adequação e diferenciação em função dos alunos a que se destina, integrando os seus saberes e experiências, sendo, portanto, uma construção colectiva que integra os recursos disponíveis (Rodrigues, 2007).

Mais tarde, na Segunda alteração à referida *Lei de Bases – Lei n° 40/2005 de 30 de Agosto*, no seu artigo 19º, alínea a) b) c) d) e), podemos ler que ...

haverá uma regulamentação própria para cada uma das modalidades especiais da educação escolar, nomeadamente para a educação especial, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância, a formação profissional e o ensino do

português no estrangeiro, e ainda.... «Ao Ministério responsável pela coordenação da política educativa, compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e fiscalização», artigo 21º da mesma lei.

Para esse efeito, nomeadamente na escolaridade obrigatória, assegurar-se-ão actividades e medidas de apoio, de acompanhamento e complemento pedagógicos. Na concepção dos edifícios escolares e na escolha do equipamento devem ser tidos em conta os alunos com necessidades educativas especiais (*artigo 28º e 42º da referida lei*).

Actualmente, o *Decreto-Lei 319/91* foi substituído pelo *Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro*, que também refere a Declaração de Salamanca como um marco no conceito de escola inclusiva. De referir também o *Despacho nº 20956/2008, de 11 de Agosto*, que regula as condições de aplicação das medidas de acção social escolar. Por último, a *Lei nº 21/2008, de 12 de Maio*, que veio alterar o *Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro*, estabelece que, nos casos em que a inclusão das crianças e dos jovens em estabelecimentos de ensino regulares seja insuficiente, seja proposta a frequência em instituições de ensino especial.

Uma das alterações que nos surgem mais evidentes no *Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro*, é a avaliação dos alunos com NEE. Anteriormente, no *Decreto-lei 319/91*, as propostas de sinalização, podiam ser feitas pelo professor do ensino regular ou do ensino especial. Nos casos mais complexos as situações deviam ser analisadas pelos serviços de psicologia e orientação com o apoio dos serviços de saúde escolar. Neste Diploma que já foi revogado, aparecem ainda referências à avaliação pelos Serviços Médicos, ou seja, uma *abordagem médica da deficiência*, que já consideramos ultrapassada.

O actual decreto-lei estipula que a avaliação dos alunos com NEE deve ser feita com referência à *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade (1980)* da Organização Mundial de Saúde (OMS). A CIF encontra-se ancorada no modelo biopsicossocial, que pressupõe uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano, permitindo descrever o nível de funcionalidade e incapacidade dos alunos, bem como identificar os factores ambientais que constituem barreiras ou facilitadores à funcionalidade.

Tentando fazer um paralelo entre os dois Diplomas, verificamos que o actual Decreto-Lei prevê um processo de referenciação e de avaliação onde são considerados

outros técnicos envolvidos, além do professor e da psicóloga, podendo até ser os pais a fazer a referenciação do aluno.

O modelo biopsicossocial considera em simultâneo as incapacidades e potencialidades do indivíduo e as barreiras existentes no meio, enquadrando estratégias e intervenções destinadas a desenvolver as capacidades das pessoas e a acessibilidade aos recursos, de modo a promover a participação e a autonomia. Esta classificação faz-se através de *Check – Lists* e já sofreu algumas críticas que referem a excessiva importância dada ao diagnóstico clínico que já tinha sido ultrapassado.

Um outro dado que nos surge no recente Decreto – lei, é a integração de alguns alunos em *escolas de referência para alunos surdos ou com baixa visão*. Dentro deste âmbito, foram criadas nos Agrupamentos de Escolas, Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos, possibilitando a inclusão de alunos surdos no ensino regular em alternativa às Instituições ou Escolas para Surdos. Nesta mesma linha foram também criadas as Unidades de Apoio à Multideficiência ou ao Espectro do Autismo e também as chamadas Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos ou com Baixa Visão.

Estas medidas não têm tido um acolhimento pacífico no seio da comunidade educativa, tendo algumas famílias destes alunos manifestado a vontade de que os seus filhos continuassem a frequentar as escolas de ensino especial onde, segundo os mesmos, teriam apoio mais específico para as suas problemáticas. Neste sentido, a legislação, *Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, que veio alterar o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro*, estabelece que, nos casos em que a inclusão das crianças e dos jovens em estabelecimentos de ensino regulares seja insuficiente, seja proposta a frequência em instituições de ensino especial.

De acordo com alguns autores, a escola em Portugal ainda está aquém do que seria desejável nestas questões da integração destes alunos nas escolas regulares, tanto no que diz respeito à acessibilidade dos edifícios escolares, assim como nos materiais de apoio a estes alunos e também na falta de formação específica de alguns professores. Verificam-se também taxas de abandono escolar entre estes alunos, além de alguns problemas de aprendizagem (Martins, 2007).

Na opinião de alguns técnicos, e relativamente ao Decreto-Lei nº 3/2008, devemos prestar atenção à «*invisibilidade*» da deficiência mental no referido diploma: a lei prevê, no capítulo V, modalidades específicas de apoio para alunos surdos ou com baixa visão, para alunos com perturbações do espectro do autismo e para alunos com

multideficiência e surdo – cegueira congénita, nada referindo para os alunos com deficiência intelectual. Existe o receio que muitos destes alunos acabem embrulhados no segmento do insucesso, da desmotivação, da indisciplina e do abandono escolar, transitando para o âmbito da formação profissional e do emprego sem as competências supostas pelo cumprimento da escolaridade obrigatória (Duarte, 2008).

Na opinião de Rodrigues (2006), em Portugal a legislação deixa a porta aberta à exclusão, permitindo a manutenção de um sistema educativo misto onde coexistem projectos inovadores de integração no ensino regular. De referir também Correia (2003 *in* Afonso 2005) que nos alerta para alguns aspectos que podem advir da chamada «ideologia de inclusão» que podem ser geradores de atitudes de indiferença relativamente à diferença ou à desigualdade social.

1.3.3 – Síntese final:

As pessoas com deficiência são membros em plenitude de direitos e mantêm-se muitas vezes isoladas do resto da sociedade devido a uma grande variedade de barreiras (físicas, institucionais, culturais e psicológicas), que limitam a sua integração e participação na vida em sociedade.

O conceito de “deficiência” tem conhecido uma evolução histórica que define modelos de intervenção diversos: a partir de meados do século XX, com a passagem das práticas assistencialistas associadas ao *Modelo Médico da “Deficiência”*, para uma abordagem baseada no reconhecimento e na garantia dos direitos, inspiradas no *Modelo Social da “Deficiência”* (Sousa, 2007).

Antes da década de 70, os *alunos com necessidades educativas especiais* eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino, sendo integrados nas *escolas especiais*. Só em 1986, com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, se começa a assistir à *educação integrada*, sendo criadas as *equipas de Educação Especial*.

A década de 80 e 90, no nosso país, foi marcante para as políticas legislativas no âmbito do ensino especial, sendo para isso, decisiva a publicação do *Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto*, criando-se assim, para estes alunos, o acesso aos ambientes sociais das classes regulares. Actualmente este decreto foi revogado *pelo Decreto-lei 3 /2008 de 7 de Janeiro*, que prevê a integração dos alunos com necessidades educativas especiais em *Escolas de Referência* no sistema de ensino regular público. Na Europa, os

anos 90, foi marcante na política educativa para os jovens com NEE, a *Declaração de Salamanca* (1994).

Actualmente falamos de *inclusão*, ou seja, a inserção do aluno com NEE na escola regular, onde, *sempre que possível*, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades (Correia, 1994, cit. por Correia, 2003). Para que a educação destes alunos seja mais eficaz, é determinante o envolvimento parental com os técnicos que os acompanham.

Hoje em dia, a escola portuguesa abriu-se a novos públicos, sendo na sua essência interclassista, e nela podemos encontrar alunos de vários níveis sócios – económicos e culturas diversas.

Capítulo 2 – O Mercado de Trabalho e a Pessoa com Deficiência:

2.1 - A Evolução Social da Organização do Trabalho e da Aprendizagem:

2.1.1 - Evolução das Perspectivas sobre a Integração Profissional e a Reabilitação.

«O trabalho é a realização de tarefas que envolvem esforço físico e mental, com o fim de produzir bens e serviços para a satisfação das necessidades humanas» (Giddens, 2002,p.404).

De uma maneira geral, uma família está condenada a tornar-se dependente dos compromissos externos de alguns dos seus membros, porque retira da sua actividade os seus recursos. É assumida e reconhecida a importância da integração profissional da pessoa com deficiência, no mercado regular de trabalho. «Integrar a sociedade significa ter uma carreira, uma identidade social adulta relacionada com a função económica ou laboral de cada um» (Perret-Clermont, 2004, p.30).

Um dos principais problemas na integração profissional destas pessoas centra-se na dificuldade em seleccionar o posto de trabalho adequado às suas capacidades e limitações. A integração passa pela existência, nos sistemas, de respostas adequadas, capazes de trabalhar a especificidade das pessoas com deficiência, assegurando por essa via oportunidades para a igualdade (Charana; Sousa *in* Louro, 2001).

O sistema educativo português assenta numa escolarização fortemente académica com a idade de entrada no mercado de trabalho a ser cada vez mais avançada. A estes factores acresce o insucesso escolar que afecta sobretudo os estratos económicos mais débeis, sendo certo que, certos factores, como o nível cultural, *habitat* e nível económico da família, influenciam não só o acesso à escola como o sucesso escolar.

A organização social do trabalho não foi sempre a mesma. O trabalho artesanal, dominante no período pré-industrial, é caracterizado pela sua *globalidade*. Outra característica importante é a *relação íntima entre a produção e o consumo*. A *estruturação económica da produção é basicamente familiar*. O local de aprendizagem é o local de trabalho e também se situa na família.

A forma de produção industrial vai alterar este quadro – a uma organização global do trabalho vai contrapor-se uma organização fragmentada. Associada a esta fragmentação da produção está a separação entre esta e o consumo. Outra alteração é o deslocamento do “*situs*” do trabalho fora da esfera familiar. Agora a escola vai ocupar

um lugar cada vez mais importante na evolução da organização social do trabalho – novas tecnologias, novos processos, a reorganização da produção e da distribuição, etc. A estabilidade e a permanência não são características desta época e, por essa razão, a mão-de-obra vai ter de se deslocar geograficamente, vai ter de desempenhar tarefas diferentes e de ter qualificações diferentes.

“À escola coube, então, fornecer trabalhadores em número e qualidade suficientes para o processo de crescimento económico que os diversos países testemunhavam” (Cabrito, 2002, p.21). O mesmo autor refere que, do ponto de vista dos indivíduos, o esforço individual em educação seria assim recompensado pelo lugar que viriam a ocupar no campo produtivo e pelo reconhecimento social associado ao lugar.

No quadro seguinte, podemos ter uma ideia da *Evolução Social da Organização do Trabalho e da Aprendizagem*¹⁸

Quadro I - A evolução social do trabalho e da aprendizagem

Emergência de formas dominantes de:			
Tipo de sociedade	Seleção ocupacional	Formação/treino ocupacional	Uso das qualificações
1-Economias naturais/feudais/tribais	Herança	Aprendizado informal na família	Produção familiar auto suficiente, com trocas recíprocas difusas.
2- Proto - industrial	Herança <i>mais</i> envio para fora da família como aprendiz.	Alguma educação geral: treino de aprendiz como extensão do aprendizado na família.	Venda de bens e serviços no mercado.
3- Capitalista (inicial).	O mesmo que o anterior; excepto em certos níveis de educação geral podem ser exigidos para entrada como aprendiz ou para treino institucional.	Treino formal em instituições, quer para suplementar o aprendizado ou para entrada numa carreira.	Venda de bens e serviços no mercado.
4 – Burocrática (recente, capitalista e socialista).	Quase exclusivamente certificada através da obtenção de formação escolar geralmente vocacional.	Formação vocacional antes da entrada na carreira <i>mais</i> formação em revisão na carreira ou <i>mais</i> experiência no trabalho.	Entrada em organizações económicas com destino a carreira.

¹⁸ Dore, R., « Certification, Education and Work», *Contemporary Issues in Education Course*, Open University Press, in Pires et al (1991, p. 223).

As questões de inserção profissional surgiram basicamente depois da primeira e segunda guerra mundial. O elevado número de vítimas de guerra forçou os países envolvidos a legislar em matéria de direitos relativos a pessoas com deficiência. Na Península Ibérica, esta legislação surgiu tardiamente e só após a guerra civil de Espanha e a guerra colonial em Portugal. Foi também nesta época (1948) que foi publicada pela ONU a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

Até à Revolução de Abril a deficiência era considerada uma fatalidade e o Estado tinha uma posição de caridade e assistencialismo. A guerra colonial (1962 – 1974), veio conferir uma nova visibilidade às questões da deficiência e em particular da deficiência física adquirida.

As diversas políticas partiram do pressuposto da necessidade do reconhecimento do estatuto de trabalhador com deficiência e instituíram medidas de emprego obrigatório, sobretudo porque impuseram quotas de emprego. Em termos de evolução, as diversas políticas de inserção socioprofissional, foram criando condições especiais em empresas do mercado normal de trabalho, em estruturas de *Emprego Protegido* (no nosso país foi adoptado em 1983).

A promoção do emprego da pessoa com deficiência passa, directamente, pela intervenção na estrutura empresarial e pela sensibilização das entidades empregadoras. Contudo, em muitos países o envolvimento destas ainda é muito modesto (Neves *et al*, 2000).

De uma forma geral, o fenómeno da exclusão do mercado de trabalho, tem mudado de configuração, deslocando a sua incidência das pessoas mais idosas para as camadas mais jovens da população, resultado da associação de mutações sociais e económicas de relevo (Neves *et al*, 2000). Hoje em dia, as trajectórias de vida são imprevisíveis quando pensamos que as pessoas têm duas, três ou mesmo quatro carreiras diferentes ao longo das suas vidas.

Nas sociedades contemporâneas, a forte competição internacional tende a privilegiar os sectores mais competitivos da economia e a penalizar os sectores menos preparados. No grupo de potenciais excluídos do mercado de trabalho podem incluir-se sete tipos de populações com características de natureza diversificada: pessoas com deficiência, desempregadas de longa duração, jovens, mulheres, toxicodependentes, ex-reclusos e grupos étnicos e sociais minoritários. Também as pessoas que sofrem com doenças crónicas limitativas das suas capacidades podem necessitar de adaptações nos seus locais de trabalho (Neves *et al*, 2000).

A empregabilidade das pessoas com deficiência não se confina apenas ao *Curriculum Vitae*, sendo também influenciada por factores ambientais e pessoais, ou seja do nível de aceitação da comunidade laboral e relacional em que se pretende exercer o direito ao trabalho (Fernandes, 2007). Em relação a este grupo de pessoas, avolumam-se obstáculos adicionais aos já referidos, tais como: dificuldades de deslocação a pé ou nos transportes públicos, as barreiras arquitectónicas, a necessidade de adaptação ao posto de trabalho e as barreiras de comunicação/expressão (Neves *et al*, 2000).

No caso do nosso país, não podemos esquecer as dificuldades do mercado de trabalho português, de fraca competitividade sobretudo no contexto de uma União Europeia de 27 países. O que acontece frequentemente é a existência de períodos de alternância entre desemprego e ocupação, em que a formação se assume como potenciador de novas oportunidades e como um recurso económico através do seu financiamento. Por outro lado, o sistema educativo português assenta numa escolarização fortemente académica com pouca relação com uma inserção profissional (Afonso, 2005).

No caso do grupo com especiais dificuldades, a aquisição de competências é condicionada por um conjunto de factores que passam pela falta de acompanhamento, fraca mobilidade geográfica, elevados índices de analfabetismo e pouca oferta de meios para aquisição de competências (Neves *et al*, 2000).

Pode afirmar-se que o impulso legislativo no âmbito comunitário e internacional, bem como os programas de acção comunitários dirigidos às pessoas com deficiência, constituíram um factor decisivo na flexibilização das políticas nacionais de emprego, mediante a implementação de soluções intermédias de *Emprego Semi – Protegido* (Neves *et al*, 2000).

Em síntese, podemos afirmar que o trabalho nesta área exige a intervenção de diversos técnicos de forma articulada e de modo a responder às necessidades destas pessoas.

2.1.2 - Directivas Internacionais para a Inclusão/Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho.

Face à crise actual existente no Mercado de Emprego, os jovens com deficiência, são remetidos ainda mais para a margem. Outro aspecto importante é o

desconhecimento por parte das empresas acerca dos sistemas de incentivos à contratação de pessoas com deficiência e à adaptação de postos de trabalho e acerca dos benefícios fiscais associados ao emprego de pessoas com deficiência.

De entre as competências necessárias para que uma pessoa com doença mental encontre um trabalho, destacam-se:

- 1- *Competências sociais.*
- 2- *Competências ocupacionais.*
- 3- *Capacidade de gestão e controle dos sintomas, de modo que a pessoa seja capaz de assegurar um padrão estável de comportamento, conhecendo e identificando, tanto quanto possível, os sinais de uma hipotética crise.*
- 4- *Capacidade de protecção à vulnerabilidade ao stress.*
- 5- *Capacidade de tolerância a elevados níveis de emoções expressas.*

O direito ao trabalho surge proclamado como *Direito Universal* na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Esta questão tem também sido objecto da preocupação das principais organizações internacionais, como a *Organização Internacional do Trabalho* (OIT), *Conselho da Europa*, *Organização das Nações Unidas* (ONU) e *Comunidades Europeias* que, desde a segunda metade do século, consagraram resoluções, recomendações, estudos e programas de acção com aquela finalidade. No entanto, é a *Resolução 48/96 da Assembleia Geral das Nações Unidas*, que actualmente constitui o instrumento internacional mais importante nas questões da deficiência – que consagra normas sobre a igualdade de oportunidades destas pessoas, reafirmando a sua dimensão de Direitos do Homem (Neves *et al*, 2000).

As políticas internacionais de incentivo ao trabalho das pessoas com deficiência envolvem providências que vão desde a reserva obrigatória de vagas até incentivos fiscais e contribuições empresariais a favor de fundos públicos destinados ao financiamento de programas de formação profissional, no âmbito público e privado. Veja-se, por exemplo, como nalguns países, a lei trata esta questão:¹⁹

Em Portugal no *art. 28, da Lei n.º 38/04*, é estabelecida a quota de 2% de trabalhadores com deficiência para a iniciativa privada e de, no mínimo, 5% para a administração pública.

¹⁹ Disponível em: Deficienteonline.com.br (fonte: *Cartilha da Inclusão*) – Secretaria da Fiscalização do Trabalho – SIT.

Em Espanha é assegurada a percentagem de 2% para empresas com mais de 50 trabalhadores. Também são concedidos incentivos fiscais, reduzindo em 50% os descontos para a Segurança Social.

No Reino Unido, a lei impede a discriminação das pessoas com deficiência ao emprego. Aqui, o Poder Judicial pode fixar quotas, desde que solicitado e desde que se constate falta de correspondência entre a percentagem de empregados com deficiência existente na empresa e na comunidade onde a mesma se situa.

Nos Estados Unidos da América, a situação é semelhante à inglesa, não existindo quotas legalmente fixadas e as medidas a aplicar sobre essa matéria decorrem de decisões judiciais. É preciso comprovar, mesmo estatisticamente, a falta de correspondência entre o número de empregados com deficiência existente em determinada empresa e aquele que se encontra na respectiva comunidade.

No Japão é fixada a percentagem de 1,8% para as empresas com mais de 56 empregados, havendo um fundo mantido por contribuições das empresas que não cumprem a quota.

Na China, a quota oscila entre 1,5% a 2%, dependendo da regulamentação de cada município.

Podemos observar que nos países aqui mencionados, à excepção dos Estados Unidos e do Reino Unido existem quotas fixadas para trabalhadores com deficiência. No caso do Reino Unido e dos Estados Unidos, o poder judicial pode fixar quotas se as empresas não tiverem nos seus quadros um número proporcional de trabalhadores com deficiência. A integração social das pessoas com deficiência, surge assim como uma preocupação expressa, sendo a igualdade de oportunidades o princípio fundamental de uma política que visa assegurar “uma sociedade activa para todos”.

Nalguns Estados Membros da União Europeia foi criado o *Mercado de Emprego Protegido* em alternativa à adopção de medidas de incentivo à inserção no mercado normal de trabalho. O impulso legislativo no âmbito comunitário e internacional, assim como os programas de acção dirigidos às pessoas com deficiência, constituíram um factor decisivo na flexibilização das políticas nacionais de emprego e sobretudo, do regime jurídico do Emprego Protegido, mediante a implementação de soluções intermédias de *Emprego Semi-Protegido*, entre a rigidez do *Emprego Protegido* e a *integração no Mercado Normal de trabalho*.

2.1.3 – A Legislação e as Políticas de Emprego em Portugal:

A integração social das pessoas com deficiência surge como uma preocupação expressa na legislação em vigor no nosso país, constituindo a igualdade de oportunidades princípio fundamental de uma política que visa assegurar uma «sociedade activa para todos». A opção por uma política activa de inserção em detrimento das políticas passivas de redistribuição, parecem constituir uma opção estratégica na base das políticas sociais (Sousa; Charana *in* Louro, 2001).

Os marcos fundamentais desse reconhecimento são: a *Constituição da República Portuguesa*, a *Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação das Pessoas com Deficiência* e a *Directiva Quadro da União Europeia para a Realização do Princípio da Igualdade de Oportunidades*.

Em Portugal, só depois do 25 de Abril se assistiu ao desenvolvimento de um sistema de segurança social que encara a deficiência como um risco social a proteger. Assim a deficiência só veio a ser um risco universalmente protegido ou garantido no início dos anos 80 com o aparecimento da *pensão social vitalícia* – desta forma, passou a caber ao estado, substituir-se, dentro das suas possibilidades ao indivíduo ou à família se a inserção da pessoa no mercado de trabalho for impossível.²⁰

Neste contexto, em Portugal, os direitos das pessoas com deficiência estão consagrados na *Constituição da República Portuguesa*, e nos anos subsequentes começa a surgir no nosso país, legislação que regula empregabilidade e os direitos deste sector populacional. Desta forma, o trabalhador com deficiência tem direito a Emprego Protegido, (*Decreto-lei nº 40/83 de 25 de Janeiro*) quando se encontra afectado por qualquer incapacidade física ou psíquica, impossibilitando-o, por isso, de competir no mercado de trabalho. O trabalho em regime de emprego protegido poderá ser prestado em centros próprios, em meio normal de produção ou no domicílio do próprio.

Em Portugal, o artigo 85º da *Lei nº7/2009, de 12 de Fevereiro – Código do Trabalho*, estatui que:

1 — O trabalhador com deficiência ou doença crónica é titular dos mesmos direitos e está adstrito aos mesmos deveres dos

²⁰ Salvado, 2007, in *Cadernos da Sociedade e Trabalho* – VIII.

demais trabalhadores no acesso ao emprego, à formação, promoção ou carreira profissionais e às condições de trabalho, sem prejuízo das especificidades inerentes à sua situação.

2 — O Estado deve estimular e apoiar a acção do empregador na contratação de trabalhador com deficiência ou doença crónica e na sua readaptação profissional.

3 — Constitui contra -ordenação muito grave a violação do disposto no n.º 1.

O artigo 86.º do mencionado diploma dispõe ainda que:

1 — O empregador deve adoptar medidas adequadas para que a pessoa com deficiência ou doença crónica tenha acesso a um emprego, o possa exercer e nele progredir, ou para que tenha formação profissional, excepto se tais medidas implicarem encargos desproporcionados.

2 — O Estado deve estimular e apoiar, pelos meios convenientes, a acção do empregador na realização dos objectivos referidos no número anterior....

Ainda na década de 80, é publicada a *Lei de Bases da Prevenção e Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lei nº 9/89 de 2 de Maio*, que visa promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa define neste domínio.

A política nacional de reabilitação profissional encontra-se, no entanto, consubstanciada essencialmente no *Decreto-lei nº 247/89 de 5 de Agosto*, diploma que organiza os objectivos da política, dos programas e medidas de apoio, bem como a gestão dessas medidas. Este diploma regula o apoio técnico e financeiro aos promotores de programas relativos à reabilitação profissional das pessoas com deficiência.

Outra medida específica que está contemplada, é o *teletrabalho* ou trabalho executado no domicílio (em computador, por exemplo), que pode ser uma oportunidade a considerar para estas pessoas. O teletrabalho proporciona um leque de actividades no que respeita à inserção profissional de pessoas com incapacidades e necessidades especiais muito diversas. É, neste sentido, que foi criada a *Lei nº 31/98 de 13 de Julho – Incentivos ao emprego domiciliário de trabalhadores portadores de deficiência*. Confirmamos uma vez mais o impulso legislativo dos anos 80 e 90, nesta matéria a par com a legislação que regula o ensino especial – *O Decreto – lei 319/91 de 23 de Agosto*, publicado na mesma época.

Na prossecução das medidas que visam proteger estes trabalhadores com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, nos serviços e organismos da administração central e local, foi também publicado o *Decreto-lei nº 29/2001 de 3 de Fevereiro*, que estabelece o sistemas de *quotas* para o ingresso nos quadros da administração pública. Esta medida veio regulamentar o *artigo 71º da Constituição* que atribui ao Estado a responsabilidade da inserção profissional das pessoas com deficiência ou incapacidade.

Mais recentemente, foi publicada a *Lei nº46/2006, de 28 de Agosto*, que vem regulamentar o *artigo 61º da Constituição*, no sentido de “ *prevenir e proibir a discriminação, directa ou indirecta, em razão da deficiência, ...*”

Importantes também, têm sido as iniciativas com apoio comunitário, para este sector populacional. Um dos princípios orientadores da política social europeia é o da “*integração económica e social de todos*” (Charana; Sousa *in* Louro, 2001). Neste âmbito surge o *Plano Nacional de Acção para a Inclusão – Resolução do Conselho de Ministros nº 166/2006 de 15 de Dezembro*, publicado no âmbito da Cimeira de Lisboa no ano 2000), em que os Estados membros “*assumiram o compromisso de erradicar progressivamente a pobreza e a exclusão social*”. O *PNAI 2006-2008* apresenta uma estratégia global *assente na análise do contexto sócio-económico e dos seus reflexos sobre a pobreza e a exclusão social*.

O Plano garante ainda a articulação privilegiada com outros processos estratégicos nacionais destacando-se dentro destes o *Plano de Acção Para a Integração de Pessoas com Deficiência e Incapacidade (PAIPDI)*.

Estas medidas surgem após 2006, e tiveram grande visibilidade no ano de 2007, aquando da *Presidência Portuguesa da União Europeia*. De salientar, a realização no Parlamento Português, em Lisboa, da *Audição Europeia dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais*, de 29 países europeus. Desta assembleia de jovens resultou a *Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*. Este documento incide sobre direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso. De notar também que Portugal é membro da *Agência Europeia para o Desenvolvimento*, que congrega diversos países europeus.

Mais recentemente, a *ANQ (Agência Nacional para a Qualificação)*, atenta às questões da inclusão dos activos portadores de deficiência, regulou o acesso de pessoas com deficiência ao RVCC, à educação e formação de adultos, suportados pelos Referenciais de Competências-chave em vigor, e à correspondente habilitação escolar. Prevê ainda a possibilidade de o adequar a pessoas com diferentes tipos de deficiência,

através do designado «*instrumento de referência*». Esta medida tem como base o *Despacho n.º 29176/2007*.

A actividade de prestação de serviços às pessoas com deficiência está a passar por uma fase de profundas transformações; assim, segundo Duarte (2008), há uma mudança de paradigma (*pessoas com necessidades especiais – assistência – solidariedade*) para um novo paradigma (*pessoas com direitos – acesso de todos aos serviços – cidadania*).

2.2 - Caracterização da População com Deficiência em Portugal:

O conceito de deficiências e incapacidades divide-se em duas funções: *alterações nas funções e limitações da actividade* – verificando-se que as limitações da actividade com maior peso percentual nesta população, são no domínio da aprendizagem, na aplicação de conhecimentos e na mobilidade. A estas seguem-se, ainda com valores significativos, as limitações da actividade respeitantes à comunicação, à vida doméstica, aos autocuidados, à visão, às interacções e relacionamentos interpessoais. As limitações da fala e da audição são residuais.

No estudo realizado por Sousa *et al* (2007) ²¹, a grande maioria das pessoas inquiridas tem limitações em mais do que um domínio de actividade, o que significa que as limitações da actividade têm um carácter fundamentalmente multidimensional.

Quanto à alteração nas funções do corpo, concluiu-se que são as alterações físicas que têm maior peso percentual nesta população. Estão aqui incluídas alterações ao nível do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório, do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino, assim como perturbações geniturinárias e reprodutivas, neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, bem como com as funções da pele, pêlos e unhas. Temos ainda, com menor valor percentual, as alterações que envolvem várias funções físicas e funções visuais, auditivas e da fala. As alterações nas funções mentais são as que aparecem com menor percentagem.

Uma grande maioria dos inquiridos refere como causa das alterações funcionais, uma doença comum. Com valores percentuais mais baixos, são os referem como causas a senilidade e a hereditariedade. Causas como problemas na gravidez ou no parto,

²¹ *Elementos de caracterização das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia - Com a colaboração do ISCTE.*

doenças profissionais, acidentes de viação, de trabalho, domésticos e de lazer, militares ou de guerra, têm valores quase residuais.

As deficiências e incapacidades em Portugal Continental caracterizam-se, pois, por uma predominância de alterações que ocorrem nas funções físicas, por sintomas que são sobretudo estáveis e com manifestações contínuas, que têm como causa principal a doença comum e que são fundamentalmente de tipo adquirido e não de tipo congénito. A idade de desenvolvimento/aquisição das alterações nas funções variam: as funções intelectuais são aquelas que são detectadas mais precocemente. As restantes alterações funcionais têm pouca expressão no início da vida e vão crescendo à medida que aumenta a idade (Sousa *et al*, 2007).

Falar de pessoas com deficiência implica o reconhecimento da sua heterogeneidade enquanto grupo, decorrente da própria diversidade humana. Assim sendo, pessoas com problemáticas semelhantes poderão apresentar padrões de actividade e participação distintos, em virtude da incapacidade não ser o único qualificador das características individuais (Fernandes, 2007).

No nosso país, como no resto do mundo, as pessoas com deficiência encontram-se entre as mais pobres e entre as mais marginalizadas. Os resultados dos *censos de 2001*, indicam que esta população detém níveis de literacia, escolaridade e taxas de empregabilidade bem inferiores ao resto da população²².

Em Portugal, nos referidos *Censos de 2001*, numa população residente de 10,3 milhões de indivíduos, havia 634408 pessoas com deficiência, ou seja, numa relação de 61,3 por mil indivíduos²³. Nestes censos também se constatou que a deficiência visual era a que afectava mais as pessoas, seguida da deficiência motora, surgindo também um grupo significativo de pessoas cuja deficiência não foi especificada. De registar que o recenseamento Geral da População, realizado em 1960, só apurou estatisticamente os indivíduos cegos e surdos-mudos.

Segundo outros dados recolhidos posteriormente, num inquérito realizado pelo ISCTE coordenado por Sousa *et al* (2007)²⁴, numa amostra de população residente em Portugal Continental, com idades compreendidas entre os 18 e os 70 anos, a percentagem de pessoas com deficiência cresce de um modo notório, dos mais jovens

²² Gonçalves (2003), in *Cadernos da Sociedade e Trabalho – VIII*.

²³ Revista Integrar, Jan/Abr 2003.

²⁴ Do relatório PNAI _ “2006 -2008”.

para os que têm mais idade, atingindo um máximo no escalão dos que têm entre 65 e 70 anos (41%). Neste relatório também é referido que a deficiência em geral predomina no sexo masculino, só se tornando prevacente no sexo feminino depois dos 65 anos, o que reflecte as diferenças existentes no domínio da esperança de vida.

Constatamos ainda, que à medida que aumenta a idade dos inquiridos, verifica-se um aumento correspondente do número de limitações da actividade, sendo, portanto, nas pessoas mais idosas que estas limitações têm maior expressão. Este fenómeno da percentagem da deficiência ser superior nos idosos, estará certamente relacionado com as deficiências adquiridas ao longo da vida e com a degenerescência das funções nos idosos.

Neste inquérito também se conclui que este grupo de pessoas são 8,2% da população em geral. Têm níveis de qualificação escolar muito baixos, distribuindo -se pelos níveis do “1º ciclo do Ensino Básico” e “não sabe ler nem escrever”, categoria na qual se destacam as mulheres (tradicionalmente as mulheres frequentavam menos a escola que os homens). Em 2001, a taxa de analfabetismo entre a população com deficiência era bastante mais acentuada que no total da população (respectivamente 23% e 8,9%).

No estudo realizado por Sousa *et al* (2007)²⁵ – *Quadro II*, verificamos que diminuiu o analfabetismo da população em geral face aos Censos de 2001, mas manteve-se na população com deficiência - 21,1% de analfabetos, comparativamente com o resto da população – 3,6%.

Quadro II – Grau de escolaridade (25-70 anos)

	PCDI% ²⁶	Pop. do Continente
Não sabe ler nem escrever ou não frequentou a escola	21,1%	3,6
1º Ciclo do Ensino Básico	57,2	36,3
2º Ciclo do Ensino Básico	10,6	16,4
3º Ciclo do Ensino Básico	6,1	18,9
Ensino Secundário	3,2	15,6
Ensino Médio/Superior	1,7	9,3

Podemos afirmar que esta população é atingida por vários tipos de desigualdades sociais como as que se referem ao acesso ao trabalho, à qualificação profissional e à

²⁵ *Do estudo Coordenado por Sousa et al (2007) – Elementos de caracterização das pessoas com deficiências e Incapacidades em Portugal (CPRG- ISCTE).*

²⁶ *População com deficiência e incapacidade.*

escolarização e à desigualdade de rendimentos. A estas formas de desigualdade devem, ainda, ser (previsivelmente) acrescidas as diferenças de género e de idade. Esta situação denuncia a existência de preconceito e discriminação na sociedade portuguesa relativamente a este grupo de pessoas e esta conjugação de factores constitui um factor poderoso de exclusão social.

2.2.1- A população com deficiência empregada:

«A integração no mercado normal de trabalho nem sempre será a resposta única e adequada para todas as situações, sendo necessário considerar critérios como a severidade e a extensão das limitações e o conjunto de capacidades remanescentes, mas também ponderar as necessidades e exigências apresentadas em cada momento pelo mercado» (Fernandes, 2007, p.101).

Nos Censos de 2001, também podemos constatar que, na globalidade, que muitas pessoas com deficiência estão excluídos do mundo do trabalho e são, em maioria, pessoas economicamente inactivas (71%), sendo que apenas 29% possuem uma actividade económica. Os que tiveram experiências profissionais ocuparam posições menos qualificadas e pertencem a classes sociais de menores recursos, com rendimentos próximos do salário mínimo nacional.

Existem, ainda, outros indicadores que revelam algumas realidades observáveis na análise da situação laboral das pessoas com deficiência (Neves *et al*, 2000):

- há diferenças claras entre as pessoas com deficiência e o resto da população em idade activa no que respeita à sua participação no mercado de trabalho.
- as pessoas com deficiência desempregadas, são em termos relativos, o maior grupo desempregado dos vários segmentos populacionais em idade activa.
- têm empregos precários e auferem menos que os restantes trabalhadores²⁷

Já nas famílias residentes em meios rurais e cuja economia se baseia na agricultura, estas podem confiar aos seus membros com deficiência algumas tarefas neste sector. Mas, à medida que aumenta o número de famílias que se ausenta dos meios rurais e se

²⁷ *Inquérito à Caracterização do Emprego das Pessoas Deficientes (1991) citado por Neves et al (2000).*

dirigem aos centros urbanos, a ocupação destas pessoas torna-se mais difícil, tornando-as dependentes, podendo até chegar à mendicidade.

Para além destes obstáculos, estas pessoas contam ainda com as dificuldades de colocação comuns aos outros candidatos e que se devem às oscilações e características do mercado de emprego e às fracas habilitações profissionais. As modalidades de *emprego protegido* podem assumir um papel central, ou seja como alternativa ao mercado normal de trabalho.

O principal meio de vida das pessoas com deficiência ou incapacidade com mais de 15 anos é a pensão/reforma (55,2%), reflectindo uma situação inversa à da população total, cujo principal meio de subsistência provém do trabalho (52,6%). De realçar o elevado número de pessoas com deficiência ou incapacidade a cargo da família.^{28*}

Apesar de viver em condições sociais desfavorecidas ou mesmo de pobreza, esta população afirma revela alguma inconformidade com a desigualdade social e não está isenta de uma orientação proactiva, ainda que em graus inferiores ao todo da população portuguesa.

Dados do IEFP – 2004 - dão-nos a seguinte informação: do total de pessoas com deficiência que procuraram apoio junto dos Centros de Emprego, 21,3% *obtiveram emprego*, sendo que 12,1% o conseguiram pelos seus próprios meios e 9,2% com recurso a estruturas de apoio (Fernandes, 2007). De acordo com a mesma autora que cita Astúcia, (2002), a deficiência motora é que apresenta maior taxa de integração no mercado de trabalho (24,5%), seguida da deficiência intelectual (22%).

As áreas de actividade económica com maior número de contratações são: o “Comércio por Grosso e a Retalho, Restaurantes e Hotéis (22,3%); a “Indústria Transformadora” (14,7%) e os “Serviços Prestados à Colectividade, Serviços Sociais e Serviços Pessoais” (13,3%), (Astúcia, 2002, citado por Fernandes, 2007).

Num estudo realizado posteriormente pelo ISCTE em colaboração com o Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, coordenado por Sousa (2007), concluiu-se que na população com deficiência e incapacidade se registam valores percentuais muito superiores nas profissões ligadas ao sector primário e secundário, como sejam, operários, artífices e similares (32,6%), e de trabalhadores não qualificados (24,1%), que no conjunto representam mais de metade daqueles que têm ou tiveram experiência

²⁸ Do relatório PNAI _ “2006 -2008”.

de trabalho. De salientar também a elevada proporção de trabalhadores agrícolas existentes entre esta população, comparativamente com a média do País.

As taxas de actividade mais elevadas segundo os tipos de deficiência verificam-se na população com deficiência visual (43,1%) e na auditiva (37,7%) - Censos de 2001, o mesmo não acontecendo, um pouco como seria de esperar, com a população com deficiência mental e, especialmente, com paralisia cerebral.

Noutro estudo coordenado por Sousa (2005-2007)²⁹, - *quadro III*, são os indivíduos com funções sensoriais e na fala e os que estão na categoria “ sem tipologia de funções identificada”, que têm as taxas de actividades mais elevadas, seguidos pelos inquiridos com alterações nas funções físicas, sensoriais e da fala. Em contrapartida, os indivíduos com alterações nas funções mentais são os que têm taxas de actividade mais baixas, na ordem dos 10%.

Quadro III - Taxas de actividade e desemprego (18 aos 64 anos) e tipo de alterações nas funções.

	T.de activ	T. desemp.
Funções sensoriais e da fala	46,6	11,1
Funções físicas	34,8	32,5
Funções mentais	10,0	a)
Multifunções sensoriais e da fala, físicas e mentais	9,0	a)
Multifunções físicas, sensoriais e da fala	27,3	37,5
Sem tipologia de funções identificada	58,5	9,7

Também é referido neste estudo que as profissões intelectuais, técnicos e pessoal administrativo, registam valores inferiores em comparação com a restante população. Na distribuição por sexo é de salientar a predominância das mulheres nos trabalhadores não qualificados e dos homens, nos operários, artífices e similares.

As diferenças muito assinaláveis entre aos diferentes estudos anteriormente mencionados, indicam que se torna premente uma caracterização mais precisa da situação, quer em termos académicos, quer em termos sociais. A ausência de congruência entre os dados dificulta a análise e a intervenção.

Independente deste problema, os elementos existentes sugerem a grandes dificuldades na integração no mercado de trabalho por parte da população com NEE que se relacionam com as razões já apontadas, como sejam o analfabetismo, a escassez de oferta de formação profissional para este segmento da população, a dificuldade de

²⁹ “ *O sistema de reabilitação e as trajectórias de vida das pessoas com deficiências e incapacidades*”, Sousa et al (2005-2007), CRPG- ISCTE – V.N. de Gaia.

obtenção de um posto de trabalho na sua área de residência (muitas destas pessoas têm dificuldade em deslocar-se), não esquecendo também que as políticas educacionais relativas aos alunos com NEEs, surgiram basicamente na década de 80 e 90.

A melhoria das condições de empregabilidade neste sector da população será o resultado dos factores facilitadores por um lado e da diminuição das barreiras ou factores inibidores por outro (Fernandes, 2007).

2.2.2 – Síntese Final:

Na sociedade contemporânea, a entrada no mundo do trabalho constitui uma forma privilegiada de inclusão social. Num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, a inserção laboral de pessoas com deficiência, levanta um conjunto de questões ao nível da eficácia e da fundamentação dos processos.

A transição para a vida activa deve ser um processo contínuo e dinâmico e deve envolver uma série de intervenientes que, em conjunto, colaborem no processo, de forma a conseguir respostas de qualidade para os jovens com deficiência. A família, os amigos, a comunicabilidade dentro da própria família, o ambiente social são factores favoráveis à inserção laboral.

A evolução da situação económica e do mercado de trabalho, coloca hoje desafios complexos aos grupos sociais mais desfavorecidos. O desafio coloca-se na forma de repensar os modelos de vida activa e profissional de forma a financiar o emprego e a actividade profissional deste sector da sociedade.

A preocupação pela exclusão profissional é tanto maior quando se verifica que o acesso ao mercado de trabalho tende a repercutir-se em formas de exclusão da participação da vida em sociedade e da prática dos direitos de cidadania elementares (Neves *et al*, 2000).

Também a idade de entrada no mercado de trabalho tem vindo a ser cada vez mais avançada. A escola funciona como “tampão” relativamente ao desemprego. Aquilo que acontece com frequência é a existência de períodos de alternância entre o desemprego e a ocupação em que a formação se assume como um recurso económico, dado o seu financiamento.

No sistema económico das sociedades modernas o desenvolvimento da divisão do trabalho é muito complexo e diversificado, requerendo quase sempre, uma

especialização. Os problemas específicos dos incapacitados e o seu baixo nível de qualificação leva-nos a questionar que tipo de oportunidades de trabalho podem ser encontradas para este grupo de pessoas (Giddens, 2002).

Se isto se coloca em jovens, considerados “normais”, a situação agrava-se quando se trata daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Um dos factores que tem afectado a empregabilidade desta população relaciona-se com a existência de *percursos escolares curtos*.

No que concerne ao *exercício da actividade económica*, constata – se que (segundo os Censos de 2001), e no conjunto das pessoas com deficiência activas face ao emprego, que 9,5% estavam em situação de desemprego em Portugal (Fernandes, 2007). Actualmente o nível do desemprego desta população deverá ser mais elevado, na medida em que o nível de desemprego subiu exponencialmente no nosso país. Segundo dados da União Europeia, cerca de 14,5% dos seus activos (idades compreendidas entre os 16 e os 64 anos) referem alguma forma de deficiência, o que significaria à data, cerca de 40 milhões de pessoas (Azevedo citado por Afonso, 2005)

Parte II

Investigação Empírica

Capítulo 3 - Metodologia de Investigação.

3.1 - Opções Teóricas e Metodológicas e Procedimentos de Investigação:

Este capítulo descreve a metodologia usada neste estudo relativamente à problemática em análise, à selecção dos participantes e à recolha de dados e respectivo tratamento, de modo a dar resposta às questões de investigação.

A investigação que foi utilizada neste estudo – *investigação de tipo qualitativo ou investigação de campo*, segundo Bogdan e Biklen (1994), conceptualizam o tipo de investigação em que os dados são recolhidos *no campo*, em contraste com estudos conduzidos em laboratório ou noutros locais controlados pelo investigador. Tal situação decorre do facto de que na pesquisa qualitativa o investigador estuda os fenómenos no contexto natural em que ocorrem, procurando dar-lhes um sentido ou interpretá-los, em função dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Outros autores referem, também, que na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: Os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjectiva que implica necessariamente o investigador com o seu background pessoal e profissional, ou seja “ *o factor humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza*” (Patton, 1990, cit. por Coutinho, 2008, p. 13).

A *sensibilidade do investigador* é a sua criatividade, sensibilidade, flexibilidade e destreza nas estratégias de verificação que determinam a viabilidade e fiabilidade do estudo qualitativo – ele tem de adaptar continuamente o design da investigação e, na fase de análise dos resultados, tem de decidir se o esquema de categorias é de manter ou se tem de ser modificado. Na perspectiva de Morse *et al* (2002, referido por Coutinho 2008), é a falta de sensibilidade do investigador nas diversas etapas da pesquisa que ameaça a validade e a fiabilidade do estudo.

Poupart (1981, p.46, cit. por Lessard - Herbert *et al*, 2005, p.99), concebe a metodologia qualitativa «*como um processo fundamentalmente indutivo*», em que o projecto de investigação e as hipóteses específicas não são predefinidos.

Certos autores referem que os estudos de caso são das mais proveitosas vias de abordagem do social. Becker afirma que os estudos de caso preparam o investigador para «*lidar com descobertas inesperadas e, de facto exigem que ele reoriente o seu estudo à luz de tais descobrimentos*» (Pais, 2002, p.72). Este tipo de investigação serve-se de instrumentos menos estruturados (a entrevista não directiva, a semi directiva, a observação ou a análise documental).

Tendo por base a grande diversidade de problemas que afectam as populações portadoras de deficiência, face à inserção no mercado de trabalho, comecei neste estudo, por realizar uma fase exploratória, pouco estruturada, passando depois à entrevista semi directiva, com processos mais estruturados de acordo com o objectivo do estudo.

Esta estratégia de investigação decorre, em primeiro lugar, do reduzido número de estudos existentes, em Portugal, sobre a problemática em análise. Este estudo implicou uma recolha de dados com diversas fontes e na sistematização de dados foram identificados temas gerais, aos quais se fizeram corresponder categorias. Além disso, os estudos existentes são de natureza estatística, dando-nos uma visão geral, mas nem sempre aprofundada desta questão (não identificam perspectivas, estratégias de vida, expectativas ...)

A opção metodológica efectuada prende-se também com o meu relacionamento pessoal e profissional nesta comunidade, em consequência de ser o meu local de residência e de trabalho desde já há alguns anos. Segundo Ericsson (1986, cit. por Lessard-Hébert *et al*, 2005, p.84) «*a investigação interpretativa exige a acessibilidade do investigador a dados sobre as concepções, os significados ou os valores expressos mais ou menos explicitamente pelos indivíduos, a validade vai também da colaboração e da relação de confiança estabelecida, entre investigador e indivíduos*».

O que pretendo com esta investigação, mesmo tendo esta, um carácter essencialmente exploratório, na medida em que se baseia não em ideias pré-concebidas, mas em opiniões, informações e críticas, é obter uma nova visão do problema, que inclua a perspectiva de actores - chave com um interesse fundamental que consiste essencialmente em compreender e interpretar a questão central e orientadora desta pesquisa, nomeadamente, perceber como é que se processa na integração profissional dos jovens portadores de deficiência, neste concelho da região oeste.

Alguns estudos anteriores realizados nesta área de que eu tenho conhecimento, são estudos de natureza estatística e de natureza sociológica, de carácter mais abrangente, que nos dão uma visão mais geral desta questão. A natureza do presente estudo (estudo de caso), tem um carácter mais específico, estando delimitado geograficamente e tendo um grupo populacional mais restrito.

3.1.1 - Definição da problemática.

A idade de entrada no mercado de trabalho tem vindo a ser cada vez mais avançada dada a importância que se atribui ao processo de escolarização, mas também devido à crise mundial que ameaça o crescimento económico, tendo como consequência o desemprego (Afonso, 2005).

Até há pouco tempo, deixar a escola, conseguir o primeiro emprego e estabelecer a própria família, ocorriam quase ao mesmo tempo. Hoje em dia, o período de transição expandiu-se, tornando-se mais complexo, com movimentos oscilantes entre o estatuto inicial e o estatuto final. (Perret -Clermont *et al*, 2005).

A problemática da integração no mercado de trabalho de pessoas com deficiência tem de ser assumida como uma prioridade pelos governantes enquanto prioridade social e política. Pertencemos hoje a uma sociedade em que as mudanças acontecem a um ritmo vertiginoso, que nem todos os cidadãos conseguem acompanhar. E mais uma vez surgem as pessoas com deficiência como potenciais candidatos à exclusão.

Actualmente, as exigências profissionais que se colocam a um candidato a um lugar no mercado de trabalho são pautadas por critérios de polivalência, flexibilidade e qualificação específica, mas a verdade é que esta rapidamente perde a validade por força da mutação constante dos processos e instrumentos de produção.

Ao falar de inclusão na actualidade não nos devemos iludir, porque podemos estar a falar sobretudo de um desejo mais do que propriamente uma realidade. Este termo tem sido usado abusivamente por vários sectores, que se foram ajustando a diversos interesses, podendo estar implícita uma visão neo-liberal de mascaramento das desigualdades (Afonso, 2005).³⁰

³⁰ No seu artigo: *Inclusão e Mercado de Trabalho – Papel da Escola na Transição para a Vida Adulta de Alunos com NEE*.

Em Portugal, nomeadamente, os desafios da competitividade e do desenvolvimento sustentado reforçam a importância que tem de ser dada à qualificação dos seus recursos humanos e à igualdade de direitos de todos os cidadãos e à sua participação na vida social e integração socioprofissional.

Um dos factores que tem afectado o acesso ao emprego desta população relaciona-se com o seu percurso escolar – “*estes alunos não chegam ao ensino secundário na maior parte dos casos*” (Capucha *et al*, 1999, citado por Fernandes, 2007), sendo os níveis de escolaridade mais frequentes o 1º e o 2º Ciclos³¹. Segundo o autor, a empregabilidade das pessoas com deficiência não se confina exclusivamente ao currículo mas é influenciada por outros factores, que serão de ordem física, social ou outra, ou seja, do nível de aceitação da comunidade laboral, incluindo aqui os problemas relacionados com a arquitectura e a construção e com os produtos e tecnologias para o trabalho.

A Orientação Profissional tem um papel de grande importância no percurso de (re) inserção profissional e social dos cidadãos com deficiência. Esse papel traduz-se na capacidade de elaborar e acompanhar itinerários individuais de inserção, assumindo-os como verdadeiros projectos de vida, que têm em linha de conta a pessoa com deficiência no seu todo, isto é, nos seus mais variados aspectos de vida: saúde, sociais, familiares, escolares e profissionais.

Nas diferentes tipologias de público com deficiência, nomeadamente na área da deficiência mental, penso ser desejável valorizar todo um conjunto de saberes, ligados ao domínio pessoal e social, nomeadamente designados por «saber ser» e «saber estar», facilitando desta forma, o processo de escolha profissional e de integração no trabalho, promovendo simultaneamente uma maior capacidade de inserção pessoal e comunitária.

O conhecimento e o contacto prévio com a deficiência e o aumento da visibilidade e da participação deste grupo de pessoas, junto das comunidades e em particular da comunidade empresarial, são factores facilitadores para a formação de gerações vindouras mais abertas e aceitantes das pessoas com deficiência (Fernandes, 2007).

Assim, pretendo com este estudo avaliar o processo de inserção profissional/integração no trabalho, ou seja, que tipo de respostas são dadas aos sucessivos e contínuos desafios adaptativos, que se colocam às pessoas no seu itinerário de inserção, qualquer que seja a sua tipologia de deficiência.

³¹ (Cadernos da Sociedade e Trabalho VIII - IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2000, citado por Fernandes, 2007).

3.1.2 – As Questões de Investigação:

Com base nas entrevistas realizadas aos interlocutores acima referenciados, pretendo ver respondidas as seguintes questões:

- Como se processa a integração escolar dos jovens com NEE?
- Como se prepara a integração profissional nas escolas públicas? E nas escolas de ensino especial?
- Quais as vias profissionais mais procuradas pelos jovens portadores de deficiência no concelho da Lourinhã?
- Que tipo de formação é disponibilizada pelos Centros de Formação de Jovens com Deficiência ou Incapacidade?
- Que tipo de empresas são mais receptivas à formação profissional e à integração destes jovens nos seus quadros?
- Como é que se processa a integração destes jovens nas empresas (caso frequentem uma escola de ensino regular)?
- Como se processa esta mesma integração (no caso de frequentarem uma instituição de ensino especial)?
- Quais os constrangimentos relativos a essa integração? E os facilitadores?
- Quais as expectativas que a escola de ensino regular tem para o futuro destes jovens? E a escola de ensino especial?
- Qual o grau de conhecimento das famílias destes jovens, relativamente aos apoios/benefícios de que podem usufruir os seus filhos relativamente à sua inserção no mercado de trabalho?
- Que opinião é as famílias têm acerca de todo este processo de integração sócio-laboral dos seus filhos?
- De que forma é que a família participa neste processo?

3.1 3 - A Selecção da Amostra da Investigação:

No caso concreto do meu estudo, o corpus documental é constituído por entrevistas a autarcas, aos responsáveis directos de instituições de ensino especial e de ensino público, ao responsável de um centro de formação profissional de jovens com deficiência e ao director do centro de emprego desta área geográfica. Também

considerarei relevante entrevistar encarregados de educação, para o estudo desta temática. A análise documental incluiu indicadores estatísticos e nacionais e um protocolo de formação em posto de trabalho.

A escolha desta intervenção prende-se com o facto de todos estarmos implicados na educação e formação destes jovens, sendo por isso, um imperativo social, político, económico, cultural e ético. A questão seguinte é perceber se isso está ou se foi conseguido na sociedade em que estamos inseridos.

3.1.4 - A Estratégia de Investigação:

O *trabalho de campo* foi realizado com base nas entrevistas abertas e posterior *codificação e categorização*. Trata-se de uma abordagem de natureza interpretativa. A Metodologia a usar será qualitativa (estudo exploratório) e os resultados da pesquisa empírica foram obtidos através da análise de conteúdo destas entrevistas e de documentação relevante. As entrevistas foram realizadas no concelho da Lourinhã e Peniche. Procederemos, em seguida, à caracterização do contexto da investigação (ver *item nº2: Contexto e População do Estudo: 2.1– O Concelho da Lourinhã: O Mercado de Trabalho e a Economia Local. Breve Panorâmica sobre o Concelho* (p. 62-67).

3. 2 – Contexto e População do Estudo:

3.2.1– O Concelho da Lourinhã: O Mercado de Trabalho e a Economia Local. Breve Panorâmica sobre o Concelho:

A escolha do concelho da Lourinhã coincide com a minha área de residência e também profissional, por essa razão mereceu o meu interesse para esta investigação. Além disso, não conheço também nenhum estudo desta natureza neste concelho.

Este concelho localiza-se no litoral oeste e fica situado a 63 km ao norte de Lisboa. As actividades principais do concelho são: a agricultura, a pesca, o comércio, a agropecuária, a construção civil, a suinicultura e a indústria, apresentando uma diversidade na estrutura produtiva.

O concelho da Lourinhã está limitado a norte pelos concelhos de Peniche e Óbidos, a sul pelo concelho de Torres Vedras, a este pelos concelhos de Bombarral e Cadaval e a oeste pelo Oceano Atlântico. Este concelho pertence ao distrito de Lisboa e dista 63Km do norte da sua sede, integrando a região de Lisboa e Vale do Tejo (Estremadura Litoral).³²

Este concelho apresenta uma área de 146 Km². A sua população, nos últimos Censos de 2001, era de 23 265 habitantes. No decorrer do último período intercensitário, apresentou um forte decréscimo populacional no grupo etário mais jovem, - os que têm entre os 0 e 14 anos (uma evolução negativa de -17,7% em valores relativos; menos 809 indivíduos em valores absolutos).

Na análise da evolução do índice de envelhecimento no concelho da Lourinhã (1960 até 2001) verificamos que, este acompanha as tendências nacionais, constatando-se um acentuado fenómeno de envelhecimento da população residente, e, na actualidade, apresenta uma condição global de população muito envelhecida (110, 0).

Em 2001 o concelho da Lourinhã apresentava uma taxa de natalidade de 10.1%, *inferior à do Oeste* que regista 10.7%, assim como a da fecundidade, traduzida em 41.1%, igualmente inferior à do Oeste que é de 41.7%.

Dados recolhidos dos Censos de 2001, a Lourinhã tinha *1219 pessoas com deficiência*, o que representa uma percentagem de *5,24 por cento da população*.

A área agrícola ocupa 80% do seu território e tem uma orla costeira com 12 km. Os principais campos económicos são a pesca e a agricultura, assumindo também o pequeno comércio um peso significativo na economia do concelho.

Analisando a população residente empregada no concelho da Lourinhã segundo os grupos de profissão, constata-se que prevalecem os “operários, artífices e trabalhadores similares” (15,7%) e muito perto “agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas” (15,3%). Esta análise configura um cenário de qualificações profissionais *muito carenciado*. Evidencia-se um maior peso do sector terciário e o crescimento de actividades, também associadas à terciarização no âmbito dos serviços relacionados com actividade económica. A empregabilidade no sector terciário sofreu um aumento de cerca de oito pontos percentuais de 1999 para 2001 (em 1999 apresentava 37.5% e em 2001 expressa 49,1%).

³² Disponível no Site da Câmara Municipal da Lourinhã.

Estes dados são relevantes para este estudo, porque constatamos a fraca qualificação profissional da população empregada, e também verificamos que é uma zona onde predomina a empregabilidade ligada aos serviços e uma indústria pouco diversificada, ligada sobretudo à produção avícola e rações. Neste cenário, as opções de actividade laboral para os jovens com deficiência ou incapacidade também sofre algumas limitações.

Ainda, relativamente à população empregada, segundo o sector de actividade económica por situação na profissão, constata-se que, do total de 9 888 efectivos empregados, cerca de 70% são “trabalhadores por conta de outrem”; 17,3% são empregadores e cerca de 10% são “trabalhadores por conta própria”.

No que respeita à população residente com 15 ou mais anos e com actividade económica (Censos de 2001), observa-se que, dos 10461 indivíduos, 9888 (94,5%) se encontram empregados, com alguma distinção de sexo (6011 homens e 3877 mulheres).

Quanto à população residente desempregada (ano de 2003), o seu principal meio de vida, ou os seus suportes económicos assentam nas ajudas familiares (48,3%) e no subsídio de desemprego (28,7%), segundo fonte do IESS – Serviço Local de Torres Vedras. Da população que usufrui do RSI (Rendimento Social de Inserção), 4% são pessoas com deficiência.

Tal como se verifica ao nível nacional, do mesmo modo, no concelho da Lourinhã, no último período intercensitário verificou-se um aumento da taxa de desemprego, passando de 5% em 1991 para um valor que se cifrava em 5,5% em 2001. Este aumento registou ainda outra subida bastante significativa durante esta década, tal como podemos verificar de seguida:

Com os dados obtidos através do Centro de Emprego de Torres Vedras, o desemprego registado segundo o género, tempo de inscrição e situação face ao emprego, neste concelho, no fim do mês de Abril de 2009 (aquando da realização da entrevista), tinha os seguintes valores:³³

Quadro IV – Situação do Concelho da Lourinhã face ao desemprego registado em Abril de 2009:

Género		Tempo de Inscrição		Situação face ao emprego		Total
Homens	Mulheres	< 1 ano	≥ 1 ano	1º Emprego	Novo emprego	
430	501	725	206	71	860	931

³³ In www.iefp.pt/estatisticas/mercado_de_emprego/concelhos:estatisticasmensais

Na tentativa de obter dados ainda com maior actualidade, recolhemos informação disponível no site do IEFP, que nos fornece dados de Julho de 2010:

Quadro V – Situação do Concelho da Lourinhã face ao desemprego registado em Julho de 2010:

Género		Tempo de Inscrição		Situação face ao emprego		Total
Homens	Mulheres	< 1 ano	≥ 1 ano	1º Emprego	Novo emprego	
471	642	824	289	46	1067	1113

Dados mais recentes do IEFP (Julho de 2010) fornecem-nos números mais actualizados³⁴

Entre Abril de 2009 e Julho de 2010 registou-se *uma subida de 10,1 %* na taxa de desemprego, nesta região, taxa esta que se encontra ligeiramente abaixo do índice de desemprego nacional (*10,8% em Setembro de 2010*).

Analisando o tecido empresarial do Concelho, constata-se (Anuário 2002, INE 2003), que operam no Concelho da Lourinhã 3111 empresas (6% do total com sede na Região Oeste). O peso relevante é o das sociedades ligadas ao “comércio por grosso e a retalho” (30,4%), à “agricultura e pesca” (16,5%) e à “construção” (15,4%).

Como já foi referido, a *principal actividade económica* do concelho foi desde sempre, a agricultura. As principais culturas são a vinha e pomares de pêra e maçã. Outros sectores importantes são a suinicultura, a avicultura e a pesca. Actualmente, a indústria de fabrico de alimentos compostos para animais e a indústria de abate de animais, preparação e conservação de carne e produtos derivados, ocupam um papel dominante na economia concelhia.

Na análise interna do Concelho, verifica-se que as freguesias do interior apresentam uma população mais envelhecida, ao contrário, as freguesias do litoral, à excepção da Atalaia, apresentam uma população mais jovem.

Neste Concelho, o Índice de Dependência dos Jovens, em 2001, era de 24,3%. Também a análise da evolução do Índice de Envelhecimento do Concelho da Lourinhã (1960 até 2001) acompanha as tendências nacionais, constatando-se um acentuado envelhecimento da população residente. A taxa de analfabetismo é de 11,7%, ou seja, superior á média nacional (8,9%).

Algumas medidas foram tomadas pela Autarquia no sentido de apoiar os jovens no seu ingresso na vida activa, são elas: Criação do Gabinete BuscaPolos – que desenvolve uma acção de Orientação Vocacional e Profissional aos alunos que completam o 9º ano de escolaridade e a criação do GIP – *Gabinete de Inserção Profissional* (anteriormente

³⁴ n www.iefp.pt/estatisticas/mercado_de_emprego/concelhos:estatisticasmensais

designado por UNIVA), que se direcciona para a informação profissional de jovens e adultos desempregados, em estreita colaboração com os Centros de Emprego do IEFP.

De referir também que é uma zona que apresenta uma população flutuante, nomeadamente no Verão e ao fim de semana, altura em que muitas pessoas aproveitam para descansar nas suas casas de férias que estão desabitadas o resto do ano.

3.2.2 - Sobre a População Portadora de Deficiência:

O grupo social que se evidencia neste ponto representa *5,3% da população total* residente no concelho da Lourinhã, isto é dos 23 265 indivíduos que foram recenseados pelos censos de 2001, 1222 são portadores de algum tipo de deficiência, dos quais 51,8% são homens e os restantes pertencem ao universo feminino. Esta percentagem encontra-se ligeiramente abaixo da média nacional, registada nos Censos de 2001 (6,1%).

Na análise feita no recenseamento citado, os grupos que aparecem com maior incidência referem-se aos portadores de deficiência motora (31%) seguidos por uma categoria designada por “outras deficiências” (24,4%). No entanto, importa dar alguma ênfase aos grupos que se encontram imediatamente a seguir.

Neste sentido, constata-se que do total de deficientes do concelho, 18.2% apresentam deficiência visual, 12.7% sofrem de uma deficiência mental e 10.6% são deficientes auditivos.

A maior incidência de valores é respeitante aos indivíduos que têm idades compreendidas entre os 50 e os 69 anos de idade, sobretudo nos casos de deficiência motora e de outro tipo de deficiência. O mesmo se verifica em indivíduos com idades entre os 70 e os 79 anos. Estes elementos são consistentes com os dados estatísticos anteriormente apresentados, relativos aos grupos etários mais afectados pela situação de deficiência.

Ao nível da deficiência mental, a maior incidência é patente nos grupos etários entre os 15 e 29 anos e os 35 e 49 anos, sendo que a soma destes grupos perfaz um total de cerca de 50% dos indivíduos portadores de deficiência. A deficiência auditiva incide, essencialmente, em indivíduos que se concentram no grupo etário dos 60 aos 84 anos. As restantes deficiências encontram-se distribuídas equitativamente pelos vários grupos etários.

Relativamente à distribuição da *população com deficiência por freguesias*, cerca de 40% concentra-se na freguesia sede do concelho, sendo que esta é a que apresenta o maior peso demográfico concelhio, seguindo-se a freguesia de Moita dos Ferreiros (10,7%) e a da Atalaia.

A resposta especializada mais visível a este segmento social da população é uma Instituição Particular de Solidariedade Social sediada no Concelho da Lourinhã – a *ADAPECIL (Associação de Amor para a Educação de Crianças Inadaptadas da Lourinhã)*.³⁵ Trata-se de uma instituição de ensino especial vocacionada para a educação, reabilitação e integração sócio-profissional de crianças, jovens e adultos portadores de vários tipos de deficiência

Esta instituição possui duas valências, a Educacional e a valência de Centro de Actividades Ocupacionais (CAO). A primeira inclui alunos dos 6 aos 18 anos e a segunda inclui jovens e adultos com mais de 18 anos. A *valência educacional* incluía, no ano lectivo de 2008/09, 10 utentes acompanhados por uma equipa pedagógica composta por uma psicóloga, um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, um professor de trabalhos manuais, um professor do 1º ciclo, educadores e auxiliares pedagógicos. O *grupo CAO* era constituído por 37 utentes. Está em projecto também a criação de um lar residencial contíguo à instituição, para acolher os alunos que precisem deste apoio.

A presente instituição têm, ainda, em curso um projecto – com base numa parceria com a equipa de coordenação dos apoios educativos e os dois agrupamentos escolares do concelho – designado por “*Preparar o Futuro*” que visa o apoio, por parte de técnicos especializados, a alunos inseridos na escola do 1º ciclo do ensino básico com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Além do *Projecto Preparar o Futuro* que acompanha crianças com dificuldades de aprendizagem que estão a frequentar o 1º ciclo, também no concelho existe o *Projecto de Intervenção Precoce* que procede ao despiste e acompanha crianças em risco de desenvolvimento antes dos três anos de idade e crianças que estão inseridas em creches e no ensino Pré – escolar.

No Concelho existem (como já foi referido), dois «mega» Agrupamentos Verticais³⁶ (desde o pré-escolar até ao 9º ano) tendo um deles agrupada a Escola Secundária (mega-agrupamento).

³⁵ Foi realizada uma entrevista ao responsável pedagógico desta instituição.

³⁶ Recentemente reagrupados.

Para realizarem formação profissional, os alunos com deficiência deste concelho também, podem frequentar o *C.R.E.A.P. (Centro de Reabilitação Profissional de Peniche)*, que atende pessoas portadoras de deficiência, de alguns concelhos da zona oeste. Neste Centro foi realizada uma entrevista à Psicóloga Responsável pela Instituição em virtude de aqui fazerem formação profissional, alunos do concelho da Lourinhã.

Nos dois Agrupamentos de Escolas do Concelho – Agrupamentos Verticais, já foram criadas duas Unidades Estruturadas para a Multideficiência e uma Unidade de Apoio ao Espectro do Autismo. Estas Unidades integradas nas sedes dos Agrupamentos têm recebido alunos com deficiência, cujas famílias optaram pela sua integração nas escolas de Ensino Regular.

Neste concelho, e apesar da existência nos Agrupamentos dos Projectos de Atendimento a alunos com NEEs já referidos, os docentes continuam a sentir dificuldades na avaliação e apoio destes casos, em virtude dos técnicos que aqui prestam serviço, serem em número insuficiente face às necessidades existentes.

Os alunos que frequentam a instituição de ensino especial estão progressivamente a integrar as Unidades de Multideficiência do Agrupamento, prevendo-se que em 2013 esta instituição seja só um *Centro de Recursos para a Educação Especial*.

Capítulo 4 - Tratamento, Apresentação e Análise dos Resultados da Investigação

Apresentação e análise dos dados recolhidos:

Representando a investigação de tipo qualitativo para uma *(des)construção social da realidade*, o investigador, após recolher os dados que necessita, deve certificar-se que está a apreender as diferentes perspectivas adequadamente. O processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os entrevistados, dado que estes não são abordados de forma neutra (Biklen *et al*, 1994).

No tratamento dos resultados da investigação procurei ter presente o facto de que existem múltiplas formas de exploração dos materiais recolhidos através das entrevistas, sendo inúmeras as opções que é necessário tomar, o que implica a rejeição de algumas escolhas, que certamente também poderiam ser válidas.

A organização da análise dos dados e da investigação implicou, inicialmente, a transcrição das entrevistas. Em seguida, procedemos à leitura *flutuante* dos protocolos de entrevista, tendo essa leitura constituído o ponto de partida para a identificação dos grandes *temas ou unidades de sentido* que vamos analisar para dar resposta às questões de investigação que enunciámos para o presente estudo. Os dados recolhidos foram depois analisados recorrendo à metodologia de análise de conteúdo – *análise categorial*, com registo das ocorrências verificadas em cada dimensão analítica.

Estes *temas ou unidades de sentido*, têm como objectivo aumentar a compreensão dos resultados obtidos, fazendo assim uma *análise horizontal e sociológica* da informação, permitindo uma observação e apresentação sintética e significativa do conteúdo das entrevistas. Este procedimento não invalida que, como é próprio dos estudos qualitativos, se dê voz aos actores. Nesse sentido, recorreremos, também, na apresentação dos resultados a excertos de entrevista consideradas relevantes, significativas e pertinentes do ponto de vista das questões orientadoras da investigação e de resposta às mesmas. Esta estratégia, visa, também, a par da inclusão dos protocolos de entrevista em anexo, contribuir para a aferição da validade do trabalho realizado.

Com base nestes procedimentos, emergiram seis temas que considerámos fundamentais para a compreensão da problemática em análise:

- 1) *A Escola pública e a integração de crianças com NEE*
- 2) *O Papel da Instituição de Ensino Especial/Centro de formação.*
- 3) *O Impacto e Organização dos Estágios/Empregabilidade*

- 4) *O Papel/Participação das Famílias.*
- 5) *Factores Facilitadores de Integração.*
- 6) *Constrangimentos em relação à Integração.*

O esquema abaixo inserido permite-nos formar uma primeira imagem da problemática em análise em cada um dos grandes temas identificados.

Temas
<p>Tema 1 – O Papel da Escola Pública:</p> <p><i>Este tema aborda a forma como a Escola do Ensino Público – Uma Escola Básica 2/3, sinaliza, avalia e adequa os currículos dos alunos com NEEs e as expectativas que tem a escola acerca destes alunos.</i></p>
<p>Tema 2- O Papel da Instituição de Ensino Especial/Centro de Formação:</p> <p><i>Este tema trata a informação sobre a avaliação dos alunos nestas instituições, a adequação dos currículos e as expectativas destas instituições acerca destes alunos.</i></p>
<p>Tema 3 – A organização e o impacto dos estágios – A Empregabilidade.</p> <p><i>Este tema incide sobre as formas de acesso, a formalização do processo e a selecção dos candidatos aos estágios pré – profissionais. Aborda também a oferta de formação e quais as empresas onde a inserção destes jovens está mais facilitada. Também aqui é referido o papel do Centro de Emprego na inserção profissional dos jovens com deficiência.</i></p>
<p>Tema 4 – O Papel/Participação das famílias:</p> <p><i>Este tema aborda as questões da participação e do papel das famílias no percurso de formação destes jovens. Também aqui podemos perceber quais as facilidades e os constrangimentos que já experimentaram na formação e na inserção profissional dos seus filhos e quais são as expectativas destas famílias em relação ao futuro destes.</i></p>
<p>Tema 5 – Factores facilitadores de Integração:</p> <p><i>Este tema remete-nos para as condições facilitadoras de integração, relativas às empresas ou aos jovens em questão, ou ainda outras de ordem mais global.</i></p>
<p>Tema 6 – Constrangimentos em relação à Integração:</p> <p><i>Este tema refere alguns constrangimentos em relação à integração tais como dificuldades relativas às empresas, dificuldades dos alunos ou dificuldades conjunturais da sociedade actual.</i></p>

Os resultados encontrados serão apresentados *tema a tema*. Dentro de cada tema, a divisão em *categorias e subcategorias* é ilustrada através de um quadro, no qual se registam também os indicadores que deram forma a essas categorias. Também são quantificadas as *ocorrências* – número de vezes que o sujeito evocou cada subcategoria, procurando dessa forma entender melhor o pensamento dos actores como resultado de uma realidade sociológica. «*A abordagem qualitativa baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação*» (Biklen *et al*, p.300).

4.1 – Análise dos dados:

4.1.2 - O Papel da Escola Pública:

A escola pública foi sendo progressivamente construída com base nos princípios da universalidade do acesso, da igualdade das oportunidades e da continuidade dos percursos escolares. A sua missão consiste, essencialmente, em educar pelo saber (currículo), integrar (partilha de uma cultura comum), promover o desenvolvimento de competências (função social). Este tema analisa a forma como a escola pública avalia e gere os currículos dos alunos com NEE e como pensa a sua integração na sociedade actual. Nele estão englobados aspectos relativos á avaliação e sinalização dos alunos, adaptação curricular, expectativas e percursos escolares (ver quadro VI).

Quadro VI – O Papel da Escola Pública.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC
1.1- O Processo de Avaliação		«Os directores de turma fazem a sinalização dos casos».	2
	Os avaliadores: director de turma psicóloga	«a psicóloga faz a avaliação destes alunos com base em testes que aplica. Depois é feito o diagnóstico...»	4
	Principais problemas identificados:	«Dificuldades de cognição/atraso mental. As dificuldades são na maioria de cognição.	1

1.2- Adaptação do currículo	Currículo funcional	«Há alunos que só têm currículo funcional»	2
	Currículo individual	«Os alunos com NEE têm um currículo específico individual».	6
	Adequação dos horários	«Tentamos articular os horários dos alunos na escola com os horários do estágio».	3
1.3-Percursos escolares	Diversidade da oferta educativa	«Dos 15 protocolos só 7 são NEEs»	1
	A via profissionalizante	«Os alunos têm uma via profissionalizante no seu currículo»	3
1.4- Expectativas da escola	Que sejam autónomos	«A nossa preocupação é que sejam autónomos»	1
	Que aprendam algo e façam o 9º ano para que tenham uma profissão/rendimento	«O aluno em causa tem muitas dificuldades e a nossa preocupação é a de que ele complete o 9º ano e saia com uma profissão».	3

A *avaliação* é um elemento regulador das práticas pedagógicas e assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Sobre este assunto, podemos afirmar que a *avaliação é a recolha sistemática de informação, sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões*. Com efeito, identificar no grupo/turma, os alunos com necessidades educativas especiais, constitui uma preocupação dos professores, uma vez que, das suas decisões podem decorrer alterações em todo o percurso do aluno em causa.

Conforme análise do quadro VI, verificamos que o *Processo de Avaliação*, decorre sob a égide dos técnicos da escola - psicólogos e directores de turma, que fazem a sinalização e a avaliação do aluno. Nesse processo, verifica-se a prevalência da *avaliação da Psicóloga*. Não são referidos outros técnicos nesta entrevista, nem é referido qualquer papel das famílias.

Esta situação contrasta parcialmente com as orientações actuais no domínio da educação especial, onde é prefigurada uma *abordagem educacional* (por oposição ao

termo *diagnóstico*), a qual, para além de integrar o contributo de outros técnicos, valoriza o papel do professor enquanto elemento preferencial numa avaliação contextualizada e diversificada. Esta identificação, para além de exigir ao professor competências relacionadas com a avaliação dos alunos implica também capacidades de auto – avaliação sobre a intervenção pedagógica que desenvolve (Madureira, 2005). Nesta matéria, o *Decreto-lei N°3/2008, de 7 de Janeiro, no artigo 6º*, refere o seguinte:

«1- Referenciada a criança ou jovem....., compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

- a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico – pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade; ...»*
- b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;*
- c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência; ...»*

Tal como é preconizado neste Decreto-Lei, a referenciação deve ser feita ao órgão de gestão da escola, por iniciativa dos pais, do conselho executivo, dos docentes ou outros técnicos. O mesmo atribui ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação, a elaboração de um *relatório técnico – pedagógico onde constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à CIF, servindo de base à elaboração do Programa Educativo Individual.*

Na análise dos dados supra citados, verificamos que a avaliação curricular é da responsabilidade do Director de Turma e a elaboração do relatório técnico pedagógico fica a cargo da Psicóloga, tal como está estabelecido na legislação actualmente em vigor. Neste caso, a lei é parcialmente cumprida, verificando-se a intervenção do Director de Turma e da Psicóloga.

Esta técnica tem também um papel de destaque em todo este processo - « *A orientação escolar e profissional é definida pela Psicóloga deste Agrupamento*» (da entrevista à responsável do S.P.O.). Não encontramos, porém, referência a outros técnicos neste processo. Também os encarregados de educação e os

alunos têm um papel passivo neste processo: «Aqui na escola é que é definida a via profissional e escolar do aluno».

Alguns autores defendem que, à medida que as escolas seguem na direcção de uma prática inclusiva aperfeiçoada, vão necessitar de ter em consideração as formas que permitem que os alunos com NEEs, desempenhem um papel mais activo na avaliação e na planificação da aprendizagem (Rose 1996, Tilstone 2003). Não encontramos referências nesse sentido, no trabalho realizado.

A natureza dos problemas identificados pode contribuir para a prevalência de concepções educacionais que tendem a privilegiar o papel dos técnicos e a secundarizar a intervenção dos alunos e das famílias. Com efeito, estes alunos têm na sua maior parte atraso mental ou dificuldades de cognição, o que pode facilitar a supremacia concedida aos técnicos e também que as suas perspectivas assumam reduzida relevância.

Esta postura educacional contraria os princípios da escola inclusiva, onde os alunos se devem sentir valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e respeitados ética e moralmente (Correia, 2005).

Um das principais dificuldades encontradas nesta escola são os problemas de aprendizagem/cognição, em virtude da maioria de casos de outros tipo de NEEs estarem ainda, eventualmente, nas instituições de Ensino Especial.

Esta situação é bastante reveladora dos constrangimentos que ainda rodeiam a inclusão das crianças com NEE em Portugal. Importa saber qual é o lugar da escola pública na questão da integração dos alunos com NEEs. A tradição, eventualmente associada a problemas de equipamentos e recursos, parece desempenhar um papel muito significativo nesse processo. A inclusão de todos os alunos nas escolas exige recursos específicos, quer humanos quer materiais.

Actualmente, no *decreto-lei 3/2008* estão previstas *escolas de referência para os alunos surdos, para os alunos cegos e com baixa visão e também unidades de ensino estruturado para os alunos com espectro do autismo e para os alunos com multideficiência e surdocegueira congénita*, numa perspectiva de inclusão de todos os alunos na escola do ensino regular.

Para que todos os alunos tenham lugar na escola regular é fundamental que os professores procedam à *Adaptação do Currículo*. Certos autores afirmam que além da referida adaptação do currículo é essencial aplicá-lo segundo os métodos mais eficazes para o aluno em questão: «Embora o acesso a conteúdos apropriados possa ser considerado muito importante na promoção da inclusão, deve ser acompanhado pela

aplicação de métodos que garantam uma transmissão eficaz dos conteúdos curriculares» (Rose, in Tilstone et al, 2003, p.59).

Os estilos e a adaptação do currículo podem ter uma influência importante na promoção da inclusão nas escolas. Alguns autores também defendem que.... *«atingir um equilíbrio entre uma série de ensino individuais, de grupo e em classe, é essencial para satisfazer as necessidades de todos os alunos»* (Marvin in Tilstone et al, 2003 p.191).

A *aprendizagem entre pares* é uma estratégia que, apesar de não ser referida na entrevista, sabemos que é um método que se tem revelado eficaz nalgumas situações de aprendizagem. Os estabelecimentos de ensino Portugueses parecem estar sensíveis a esta temática já que a adaptação curricular constitui uma parte importante do trabalho desenvolvido.

Nesta escola do ensino regular, o currículo funcional tem menos relevância do que na escola de ensino especial. (ver tema nº2). Esta situação prende-se certamente com o facto da maioria dos alunos destas escolas apresentarem na sua maioria *“deficit” intelectual e/ou problemas de cognição.*

Para a maioria dos alunos que não consegue acompanhar a turma em termos curriculares, é definido um currículo individual: *«Os alunos com NEE têm currículo específico individual»*. O *currículo individual* é uma expressão usada várias vezes nas entrevistas. Aliás, esta é uma recomendação legal, nos casos em que o aluno não consegue acompanhar o currículo comum.

Com efeito, para o Ensino Básico e Secundário, o suporte jurídico - normativo para estes alunos é, como já foi referido, o *Decreto-Lei nº3/2008*. No *artigo 10º*, do citado Decreto-Lei, podemos observar:

«2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo».

Podemos considerar inovador neste Decreto-Lei a participação dos pais na elaboração do Programa Educativo Individual do aluno.

Numa escola para todos, a sala de aula é um espaço de aprendizagem por excelência. A gestão do espaço e do tempo de aprendizagem tem de ser feita pelo professor naquele contexto específico de sala de aula. Tal como referem alguns autores: «*Para que os alunos com dificuldades de aprendizagem sejam plenamente integrados em escolas de ensino regular é essencial uma melhor compreensão dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e uma capacidade de adaptação das abordagens de ensino a essas diferenças*» (Read in Tilstone et al 2003, p.177). As escolas portuguesas parecem estar a trabalhar nesse sentido, embora a natureza da investigação realizada não nos permita chegar a conclusões definitivas nesse domínio.

Na análise da categoria, *Percursos Escolares*, devemos lembrar a legislação existente no nosso país sobre este assunto: A lei que regula a inserção profissional dos trabalhadores com deficiência ou incapacidade, *Lei n.º 38/04*, no seu Art.º 28, estabelece a cota até 2% de trabalhadores com deficiência para a iniciativa privada e de, no mínimo, 5% para a administração pública, relativamente às admissões para os seus quadros. Importa, por isso, que as instituições educativas preparem os jovens para essa e outras oportunidades

Importante também é o *Decreto-lei n.º 247/89 de 5 de Agosto*, diploma que está na base dos programas do IEF, sobre a integração profissional e os apoios económicos às pessoas com deficiência, bem como a gestão dessas medidas. Ao nível dos programas comunitários está a ser ministrada formação no âmbito do programa POPH, para as pessoas com deficiência e incapacidade.

Aos alunos com NEE na Escola de Ensino Regular deve ser facultada uma via profissional destinada a promover a sua posterior integração na vida activa, devendo a escola estabelecer parcerias de forma a permitir a participação do jovem no novo contexto educativo. A escola não deve descurar o envolvimento da família e do aluno neste processo.

O *conceito de transição* da escola para o emprego ou para a vida activa é referido em muitos documentos internacionais, com definições levemente diferentes.

Na *Declaração de Salamanca*, (UNESCO, 1994) estabelece que:

... os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às

exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta ...

No *Decreto-Lei nº 3/2008, no artigo 14.º*, é contemplado um *Plano Individual de Transição (PIT)*, para os alunos com NEE de carácter permanente, que os impeçam de adquirir as aprendizagens definidas no currículo comum. Deve ser elaborado *três anos antes do limite da escolaridade obrigatória*.

«1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola 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».

O *plano de transição* está estreitamente relacionado com o plano educativo e deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final, da escolaridade obrigatória. Tem por objectivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego. Um PIT proporciona um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego. Reflecte um processo dinâmico que envolve as características dos jovens (competências, capacidades e expectativas), as exigências do sector empregador e a revisão permanente de um Plano de Acção.

Existe consenso entre vários autores de que os PITs devem relacionar-se especificamente com as necessidades individuais. Alguns argumentam que o PIT deveria centrar-se nas necessidades mais fundamentais do aluno, que lhes dessem acesso a um leque mais vasto de necessidades de aprendizagem. Neste caso, para a maior parte dos alunos, a comunicação básica, a literacia, as técnicas de estudo e a comunicação pessoal e social são áreas fundamentais de base para o resto do currículo (Marvin *in* Tilstone *et al*, 2003; Ramjhun, 1995). Não surpreende, por isso, que na entrevista à responsável do S.P.O, a subcategoria *Via Profissionalizante* seja a mais referida pela entrevistada, quando nos informa: *«é elaborado um horário com a componente curricular do aluno, a componente de estágio em empresas com quem estabelecemos os protocolos (...)».*

Esta disposição é congruente com as recomendações académicas, que assinalam que as finalidades da educação de alunos com problemas de cognição são semelhantes

às preconizadas para os outros alunos, uma vez que apontam para a integração na sociedade, bem como para o desenvolvimento de níveis de autonomia pessoal e social. No entanto, a consecução dessas finalidades exige abordagens educativas distintas para cada um dos grupos: enquanto a maioria dos alunos realizam em geral aprendizagens académicas, os alunos com problemas de cognição precisam que a escola lhes proporcione o acesso e a compreensão do mundo (Madureira, 2007).

No caso português parece verificar-se uma situação mista, embora predominando a visão mais instrumental. Assim, na categoria *Expectativas da Escola*, a entrevistada refere com mais frequência a subcategoria – *Que aprendam, façam o 9º ano e que tenham uma profissão*. Existem, apesar disso, algumas referências à autonomia dos alunos: «Aqui na escola é nossa preocupação é que eles aprendam algo que lhes permita serem autónomos».

Esta preocupação relativamente ao futuro dos seus filhos também é comum às famílias. Como refere a técnica do SPO, «a preocupação das famílias, de forma geral, é que os filhos aprendam uma profissão para conseguirem gerir a vida deles».

Esta expectativa das famílias é bastante compreensível, dado que muitas auferem níveis de rendimentos abaixo da média, na sua grande maioria. É também normal e desejável que as famílias pretendam ver o seu filho com incapacidade, ter um certo nível de independência no futuro.

É desejável que os jovens portadores de deficiência – intelectual ou com deficiência intelectual associada a outras deficiências (multideficiência), que estão inseridos no sistema de ensino público, saiam da escola com a qualificação correspondente à escolaridade obrigatória. É, igualmente, desejável que alcancem pelo menos o patamar seguinte, o nível secundário, todos os alunos com deficiência, cujo potencial de aprendizagem não esteja limitado pelo seu estágio de desenvolvimento cognitivo (Duarte, 2008).

O facto de alguns alunos com deficiência intelectual não conseguirem alcançar a totalidade das competências de saída da escolaridade obrigatória/9ºano e os requisitos de habilitação escolar - habilitações literárias, exigidos para a função pública ou para a assinatura de um contrato individual de trabalho, ou até para obter uma licença ou a carta de condução por exemplo, podem ser factores de exclusão (Duarte, 2008).

Esta afirmação pode ser confirmada pela entrevista exploratória realizada a um vereador da Câmara Municipal, quando afirma que *é muito difícil os jovens com deficiência integrarem os quadros da autarquia porque não possuem o 9º ano*.

Podemos desta forma concluir que na escola pública, estes alunos, que na sua maioria tem problemas de cognição ou deficit intelectual, estão a fazer aprendizagens de carácter académico e também de carácter laboral e se pratica a diferenciação pedagógica através dos currículos educativos individuais. Não podemos, contudo, aferir da qualidade da intervenção realizada.

Assim, a integração – inclusão passa a ser encarada e atendida na emergência de um novo modelo de gestão escolar, um novo regime de autonomia, administração e gestão escolar, permitindo uma maior consciência do papel da escola na promoção da igualdade de direitos e oportunidades. Daqui surgem consequências na concepção de diferenciação pedagógica, rompendo com a ideia que se deve ensinar todos como se fossem um só. Estes aspectos são importantes na medida em que não se pode conceber uma resposta a uma população específica sem ter em conta as transformações necessárias para toda a escola. Nesta medida, ganha relevo o papel do Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades, bem como, o Projecto Curricular de Escola e de Sala (Jardim de Infância).

Na avaliação destes alunos podemos dizer que estamos ainda perante o *modelo tradicional* - que procura medir através da aplicação de testes.

Podemos, apenas, afirmar que as expectativas da escola em relação a estes alunos, prendem-se essencialmente com o cumprimento da escolaridade obrigatória e com a sua autonomia futura.

4.1.2 - O Papel da Instituição de Ensino Especial/Centro de Formação.

Analisados alguns aspectos relativos ao papel da escola pública na inserção escolar e profissional dos jovens com NEEs, iremos agora reflectir sobre a forma como a Instituição Privada de Solidariedade Social, age neste domínio.

As instituições de ensino especial estão a passar por processos de mudança. Com a publicação da actual legislação – *Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro*, os alunos que frequentam as escolas de ensino especial estão progressivamente a integrar as Unidades Estruturadas, nos Agrupamentos de Escolas.

Quadro VII – O Papel das Instituição de Ensino Especial/Centro de Formação

2.1- O Processo de Avaliação	Os avaliadores		
	Psicóloga	<i>«é feita uma avaliação onde é recolhida informação sobre a autonomia pessoal e social»</i>	3
	Avaliação sócio - económica das famílias	<i>« a assistente social faz uma caracterização económica e sócio - familiar»</i>	3
	Assistente social		
2.2- Características e problemas dos alunos.	Idade	<i>«Têm na sua maioria entre 15 e 19 anos»</i>	2
	A maioria tem atraso mental/Dificuldades de cognição	<i>«Têm dificuldades de aprendizagem ligeiras e mais graves»</i>	2
		<i>«Autismo, Trissomia 21, Vários tipos de paralisias, doença psiquiátrica, paralisia cerebral, doença motora.»</i>	4
	Outros	<i>«Dificuldades de mobilidade/dependência»</i>	2
2.3 - Adaptação do currículo	Currículo funcional	<i>Temos várias linhas de montagem: papéis, cartonagem, cerâmica»</i>	4
	Currículo individual	<i>«Temos o currículo individual e de grupo»</i>	2
	Currículo de grupo	<i>«Aqueles que têm dificuldades mais acentuadas fazem o currículo de grupo.»</i>	1
	Definido a nível nacional (POPH)	<i>«Os currículos estão definidos no Catálogo Nacional das Qualificações.»</i>	1
	Está a ser adaptado	<i>«Pensamos que em 2010 possamos trabalhar com esses referenciais adaptados»</i>	6
2.4-Percursos Escolares e Profissionais.	Académicos		
	Os alunos têm percursos escolares curtos	<i>«Possuem o 1º ou o 2º ciclo»</i>	2
2.5-Valência Ocupacional	Profissionais		
	A maioria está na valência ocupacional	<i>«Dos 47 alunos, 37 estão na valência ocupacional.»</i>	2
2.6-Expectativas da Escola	2.7.1- Que sejam autónomos	<i>«o facto de utilizarem os transportes públicos»</i>	1
	2.7.2 -Que tenham uma profissão/rendimento	<i>«O facto de estarem integrados em termos laborais.»</i>	2
	2.7.3 -Não sejam discriminados	<i>«Não serem discriminados mas sim respeitados pelos colegas»</i>	2

Do ponto de vista da promoção da igualdade de oportunidades a Escola Inclusiva, enquanto conceito político, ético e pedagógico é inquestionável. Num futuro próximo (2013, segundo a legislação em vigor), as escolas de ensino especial poderão ser excelentes *Centros de Recursos para a Inclusão*, ajudando a superar as dificuldades dos alunos com deficiência integrados no ensino regular. Nesta altura, assiste-se a um processo de transição em que os pais podem optar pela escola que o seu filho com deficiência irá frequentar. Enquanto esse processo se desenvolve importa analisar o público que a frequenta estas instituições (ver quadro VII).

No sentido de compreender o papel destas instituições, na inserção profissional dos jovens com deficiência e incapacidade especial. A análise das “*características e problemas dos alunos*” evidencia, face á escola pública, uma maior heterogeneidade de tipos de deficiência, relativamente á da população da escola pública .

Com efeito aparece aqui mencionada uma maior diversidade de situações, ou tipos de problemática, como *o autismo, trissomia 21, doença psiquiátrica e vários tipos de paralisias, além dos problemas de cognição/atraso mental* com grau de severidade variável. São jovens e jovens adultos (a maioria tem entre 15 e 19 anos, mas há alunos mais velhos), muitos deles com elevado grau de dependência e problemas graves de mobilidade. Esta situação, pode ser associada ao facto de grande parte das problemáticas mais severas ainda se encontrarem nas instituições de Ensino Especial e não estarem integradas nas escolas de ensino regular.

O elevado grau de dependência e a necessidade de mais técnicos ao serviço da instituição é uma das preocupações do técnico responsável. Essa situação é referida na entrevista: «*As dificuldades sentidas no funcionamento da instituição relacionam-se com a dependência de alguns utentes e com a dificuldade sentida pelos técnicos nas questões que se prendem com a mobilidade dos utentes*». Na escola de ensino regular este tipo de preocupações não foram referidas pela entrevistada.

Nestas circunstâncias parece oportuno lembrar experiências desenvolvidas noutros países. Nos últimos anos fizeram-se tentativas para a interligação entre escolas de ensino especial e escolas de ensino regular, via alunos, pessoal docente e não docente e actividades curriculares. (Jowett *et al*, 1988; Day, 1989 in Tilstone *et al* 2003). Mais recentemente, o governo britânico procurou acelerar a inclusão de escolas especiais em

agrupamentos com escolas do ensino regular, como parte de um movimento nacional no sentido da inclusão (DfEE, 1997b).³⁷

No nosso país, o *Decreto-Lei n.º3/2008*, prevê que as escolas de ensino especial sejam, em breve, centros de recursos dos agrupamentos de escolas, como já foi referido. Concluímos, assim, que em Portugal tal como noutros países, os últimos desenvolvimentos têm desafiado as escolas especiais a identificar a necessidade de se afastarem de um modelo de valores e *ethos* separados, na direcção de uma educação mais inclusiva.

Em seguida vamos analisar o processo de avaliação na escola de ensino especial e também no Centro de Formação para Jovens com Deficiência ou Incapacidade.

A avaliação diagnóstica é fundamental quando se pretende identificar as necessidades educativas especiais. De acordo com o *Despacho Normativo n.º30/2001*, a avaliação visa entre outros aspectos:

Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares da escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos (...)

Este despacho normativo fundamenta-se numa concepção de avaliação diferente da clássica, na qual a preocupação fundamental era verificar em que medida os objectivos haviam sido atingidos pelos alunos (Madureira, 2005).

Concordamos, por isso, com Madureira (2007) quando defende que as avaliações tradicionais revelam-se insuficientes na recolha de informação sobre estas populações, sendo necessário equacionar processos avaliativos alternativos, que permitam captar as possibilidades, necessidades e expectativas de alunos, pais e professores.

A adopção de estratégias de avaliação baseadas na perspectiva operatória piagetiana e a avaliação dinâmica baseada no conceito de potencial de aprendizagem proposto por Vygotsky, ao incidir em processos e estruturas, mais do que nos resultados e conteúdos, representa um afastamento da perspectiva psicométrica clássica, exigindo do profissional que a realiza uma implicação activa no processo de produção das respostas (Raposo et al, 1998).

³⁷ Livro Branco de Excelência nas Escolas (Currículo Nacional).

Numa perspectiva de inclusão e num âmbito mais abrangente de intervenções, incluindo o diagnóstico e o acompanhamento das mesmas, a avaliação deverá ser realizada numa atitude clara de descentralização e abertura para a relação do indivíduo com o contexto, assim como a articulação com recursos da comunidade deverá implicar a qualidade de vida da inclusão dos indivíduos (Sousa, 2008).³⁸

Fazendo a análise deste quadro, verificamos que na categoria *O Processo de avaliação*, a *Psicóloga* aparece como elemento integrante deste processo. Esta constatação verifica-se na afirmação da responsável pelo Centro de Formação de Jovens com Deficiência ou Incapacidade: «(...) *em seguida eu (psicóloga), convoco o jovem e a família e é feita uma avaliação onde é recolhida informação sobre a sua autonomia pessoal e social*». Nesta entrevista, também é referido outro técnico que participa na avaliação – a *assistente social*: «*a assistente social faz uma avaliação da caracterização económica e sócio – familiar*». Estes elementos sugerem-nos o cruzamento de factores de ordem social e psicológica no processo de avaliação.

A *assistente social*, neste tipo de instituições aparece aqui com um peso igual ao da *Psicóloga*, em matéria de avaliação. Não há referência à participação dos encarregados de educação nesta matéria, parecendo-nos por isso, haver fraco envolvimento familiar nesta situação.

Confirma-se, assim, alguma semelhança com o padrão de avaliação identificado no ensino público: primado dos técnicos e esquecimento dos “clientes” (alunos e famílias). De salientar, porém que nesta equipa que realiza a avaliação dos alunos, esta abordagem ser realizada de forma interdisciplinar, porque além da avaliação psicológica do aluno – avaliação quantificável, é também realizada a avaliação do contexto em que o aluno está inserido – envolvente física, cultural e social. Podemos verificar essa afirmação na entrevista, quando a psicóloga refere que: (...) «*o caso é apresentado em reunião de equipa de coordenação técnica, onde é analisado e depois é feita uma proposta ao Conselho Técnico permanente, que delibera*».

No atendimento aos alunos com NEE, deverá estar forçosamente implicada uma perspectiva pedagógica centrada na individualização do currículo que se deverá ajustar às características de cada um deles. “*Um currículo aberto permite organizar de forma flexível a estrutura e a sequencialização das aprendizagens, bem como os processos de ensino a desenvolver para atingir essas aprendizagens*” (Madureira e Leite, 2003,

³⁸ Comunicação do autor no Encontro Temático – Educação Especial (DGIDC) – (2008).

p.92). A noção de flexibilidade curricular está ligada ao conceito de *diferenciação pedagógica*. Esta diferenciação não se aplica apenas às escolas ou turmas, mas também a cada um dos alunos.

Na instituição de ensino especial, a *Adaptação do Currículo* é frequentemente citada e o *currículo funcional* é o tipo de currículo mais referido na entrevista. O currículo individual e o currículo de grupo (funcional) é a resposta que esta escola considera ser a mais adequada para este grupo de alunos.

Nesta entrevista ao responsável pela instituição, podemos verificar as seguintes afirmações: «*Temos o currículo individual e o de grupo (currículo funcional). Aqueles cujas dificuldades são mais acentuadas desenvolvem o currículo de grupo e fazem várias actividades, tais como cartões que depois são vendidos à comunidade, cerâmica, etc. Depois temos as áreas de actividades sensoriais, actividades de vida diária e têm também apoios individuais que dependem das características de cada aluno. (...) Na valência CAO – actividades ocupacionais, estão alunos com mais de 16 anos, e existem várias linhas de montagem, cerâmica e área sensorial*». Nestes currículos funcionais surgem várias linhas de montagem, em que o produto final reverte para as vendas na comunidade. Esta situação difere de alguma forma com a escola do Ensino Público, onde era prevalente o *currículo educativo individual*.

No *Centro de Formação Profissional de Jovens com Deficiência*, também nos aparece a necessidade de *adaptação do currículo*. A expressão «*está a ser adaptado*», obtida na entrevista realizada à psicóloga responsável pela instituição, indicia que essa situação é sentida pelos técnicos como bastante necessária. A mesma, refere que os currículos definidos a nível nacional, no Catálogo Nacional das Qualificações se encontram desadequados para aqueles alunos: «*Os currículos estão definidos no Catálogo Nacional das Qualificações mas têm de ser feitas adaptações aos nossos alunos, têm de ser adaptados individualmente*». A psicóloga referiu que entrou um Projecto no IEFP para analisar estes referenciais ao nível dos conteúdos e carga horária.

Neste Centro de Formação, e desde o ano de 2008, que os cursos ministrados estão inseridos no *Programa Operacional de Potencial Humano*,³⁹ que tem participação do *Fundo Social Europeu (FSE)*.

³⁹ <http://www.poph.qren.pt>

O POPH visa contribuir para superar o défice de qualificação da população portuguesa e estimular a criação e a qualidade do emprego. Um dos objectivos deste programa é também a formação profissional de pessoas com deficiências e incapacidades, desde que tenham 15 anos completos e que não se encontrem matriculados em estabelecimentos de ensino.

Segundo a mesma entrevistada, a duração destes cursos também é manifestamente insuficiente para pessoas com “deficit intelectual”, e refere: «Os cursos que podiam ir anteriormente até 4 anos, agora são só de 2900 horas (2 anos). Pensamos que em 2010 possamos trabalhar com referenciais adaptados. Quando este projecto estiver concluído, todos os centros que utilizarem os referenciais do catálogo, poderão fazer dupla certificação: escolar e profissional». O POPH, está na linha da política seguida pela política social europeia, assumindo a formação e o direito ao trabalho como estratégia fundamental para a consecução desse objectivo.

As pessoas com deficiência não constituem um grupo uniforme de indivíduos, com as mesmas necessidades de apoio, e mesmo em cada uma dessas situações físicas e psíquicas há *gradações* diferenciadas da sua severidade e dos seus efeitos. Foi para responder a este problema que a Organização Mundial de Saúde introduziu em 2001 a distinção entre três graus de deficiência: *severa, limitativa e questionável*.⁴⁰

Concluimos desta forma que em ambas as instituições se pratica a diferenciação pedagógica, sendo os currículos definidos em função das necessidades individuais dos alunos, que apresentam diferentes tipologias de deficiência ou incapacidade, nos estabelecimentos de ensino que estamos a analisar.

Outra forma de aferir as concepções prevalecentes e conhecer as *Expectativas da Escola*, quanto ao futuro dos jovens que a frequentam, são as afirmações: *Que tenham uma profissão/ rendimento e Não sejam discriminados*, que surgem em igualdade de circunstâncias, aparecendo aqui o trabalho e o emprego a par com a não discriminação como sendo as principais expectativas da escola. Seguem-se as competências pessoais e sociais (autonomia) e o nível de instrução (9º ano) que surgem como os aspectos mais importantes que a escola define para os seus alunos.

Para as pessoas com deficiência, assim como para qualquer um de nós, a *integração na vida activa e profissional* é a base do processo de integração social. O trabalho

⁴⁰ Estudo da Avaliação da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais na Área da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (DGEEP- 2006).

assegura uma via fundamental para a autonomia pessoal e social das pessoas com deficiência.

A *não discriminação* aparece como sendo uma expectativa desta escola, podendo este facto ser entendido como consequência deste tipo de instituições terem muitos alunos que apresentam problemas muito profundos. Por isso talvez a *não discriminação* e a *autonomia* se torne mais significativas para os técnicos que trabalham nestas instituições.

Esta preocupação é relevante porque a *discriminação* pode impedir alguém de ter acesso a redes sociais, grupos/ comunidades culturais ou políticas ou até ao mercado de trabalho. Segundo Costa (2007), a *exclusão do tipo social* é uma privação do tipo relacional, caracterizada pelo isolamento, que está por vezes associada à falta de auto-suficiência e autonomia pessoal. Podem ser alvo deste tipo de exclusão, os idosos que vivem sós, os doentes crónicos ou os deficientes que não tenham apoios. A este tipo de exclusão pode sobrepor-se a exclusão de tipo económico ou ser também decorrente desta.

A preocupação pela exclusão profissional é tanto maior quando fica comprometida a participação na vida em sociedade e a prática dos direitos de cidadania elementares (Costa, 2007). Vejamos, por isso, com maior detalhe, como as escolas preparam a integração no mundo de trabalho.

4.1.3 - A Organização e Impacto dos Estágios/Empregabilidade.

A opção pelo mercado normal de trabalho como espaço de integração social é uma opção importante para a maioria das pessoas. Actualmente, a *empregabilidade* em geral e dos jovens em particular, está a sofrer modificações significativas. O capitalismo contemporâneo não é o mesmo do século XIX, nem aquele que vigorou desde o período que vai do pós Segunda Guerra até ao início da década de 70. As condições no mercado de trabalho modificaram-se e estão ligadas à nova divisão internacional do trabalho (Leite, 2007).

O aumento das habitações escolares em função da produtividade, requer que se consagre à preparação dos trabalhadores um tempo de trabalho superior ao que foi gasto na formação da geração tecnológica anterior. Este fenómeno tem-se acentuado nos últimos anos, com o padrão da nova divisão internacional do trabalho – a *acumulação flexível* – orientando as políticas de formação e educação para noções de

empregabilidade e competências – a nova geração é obrigada a ter a capacidade de se manter “*empregável*”, num quadro de empregos escassos (Leite, 2007).

Importa saber até que ponto, sobretudo em alturas de crise, a oferta de emprego é ajustada a todos quantos a procuram. A tendência geral é excluir os mais frágeis do ponto de vista competitivo (Cação, 2007).

Neste tema vamos abordar a questão da empregabilidade dos jovens com deficiência ou incapacidade, ou seja, o modo como as escolas intervêm em todo este processo, de que forma são realizados os contactos com as empresas e como é feita a integração destes jovens nas empresas da localidade, desde a formalização do processo, à selecção dos mesmos para os estágios. Iremos também analisar o papel do Centro de Emprego neste processo e também que tipo de empresas são mais receptivas à realização destes estágios.

Nota: Este quadro está dividido em 4 partes para facilitar a sua leitura.

Quadro VIII – a) – Formas de acesso ao estágio:

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC
Formas de Acesso	Relações pessoais e Comunitárias	«Os contactos pessoais são os mais frequentes»	13
	Rendimento Social de Inserção	«São enviados pelo RSI»	3
	Escolas de ensino público	«Os alunos são encaminhados pelas escolas para o Centro de Formação»	3
	Divulgação de informação		
	Na localidade	«Vamos ter uma banca de comes e bebes».	3
	Para as autarquias e escolas públicas	«Através da divulgação para as escolas, Câmaras e Juntas de Freguesia»	1
	Através da Internet	«A divulgação é feita através do site do Centro»	2
	Outras		
	Campanhas nacionais	«Campanha do Pirlampo Mágico»	2
	Acções conjuntas com centro de emprego	«já fizemos duas acções com o Centro de Emprego»	2
Iniciativas de alunos /famílias	«Por vezes é a família que sugere determinada empresa para a contratação»	2	

No nosso país, a *Lei 38/2004*, suporta um conjunto de princípios fundamentais em que são reconhecidos às pessoas com deficiência, determinados direitos, tais como singularidade, cidadania, não discriminação, autonomia, informação, participação, globalidade, qualidade.⁴¹ A lei afirma o primado da responsabilidade pública, da cooperação e da solidariedade. Será ao Estado que compete a promoção destes princípios em estreita ligação com as entidades públicas ou privadas. No caso concreto,

⁴¹ Estudo da Avaliação da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais na Área da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (DGEEP- 2006).

que estamos a analisar, e em contraste com a legislação em vigor, reportando-nos às entrevistas realizadas, verificámos que no *acesso aos estágios* profissionais, as *relações pessoais* eram preponderantes na ligação que as escolas estabelecem com as empresas⁴².(ver quadro VIII (a).

A entrevista à técnica do SPO confirma esta realidade: «Os *contactos pessoais* são os mais frequentes. Temos a vantagem de termos na equipa uma professora que é natural da localidade» e da mesma forma, a entrevista realizada à mãe duma jovem adulta a trabalhar numa creche do MTSS: «O professor X pediu para ela ficar aqui».

Segundo alguns autores, «as *solidariedades culturais, de vizinhança e familiares* estabelecem laços em situações de risco, através da criação de condições nas quais os jovens podem adquirir o conhecimento do mundo e uma variedade de técnicas relacionadas com o trabalho através do envolvimento em actividades diferentes» (Roulleau; Berger in Perret -Clermont *et al*, 2005, p.98).

Importará em futuros estudos indagar se esta é uma característica de zonas onde a penetração de formas de sociabilidade urbana se encontra atenuada ou se representa uma característica nacional.

Convém no entanto, realçar que o conceito de integração permite-nos considerar não apenas a situação material de cada indivíduo ou comunidade, mas também o funcionamento das sociedades, incluindo as dinâmicas de distribuição de oportunidades, dos recursos e da capacidade de influenciar as regras.... As comunidades de pertença, as redes de relacionamento e os sistemas institucionais particulares, são exemplo dessas instâncias.⁴³

A educação inclusiva e a preparação para a vida activa, requerem uma reestruturação a nível da Sociedade, onde todos os parceiros deverão trabalhar em equipa (Escola, Família, Comunidade, Estado, coordenação entre os diferentes Ministérios: Educação, Segurança Social, Emprego, Saúde, Finanças ...), reflectindo e avaliando-se continuamente e respondendo às necessidades de todas as crianças e jovens. O princípio comum é a *Universalidade dos bens em condições de igualdade de oportunidades*.

Enquanto política Social, a política de Inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades é da responsabilidade do Estado, mas a sua operacionalização deve

⁴² Ver quadro IX

⁴³ *In Estudo de Avaliação da qualidade e segurança das respostas sociais na área da reabilitação e integração das pessoas com deficiência - DGEEP (2006).*

ocorrer na comunidade, envolvendo as redes sociais (Sousa, 2007). No caso em estudo parece-nos que a inserção profissional está ligada sobretudo a redes de relacionamento pessoal e de vizinhança.

No tópico seguinte abordarei os aspectos relacionados com a formalização do processo, a escolha dos estágios e da relação que a escola mantém com as empresas que acolhem estes alunos.

Quadro VIII - b) - Organização e Impacto dos Estágios (Formalização do Processo, Escolha dos Estágios e Relação Escola/Empresa).

Formalização do processo	Papel fundamental da escola e da empresa (tripartidos)	«Quando todos os factores estão reunidos, contactamos a família e é feito um protocolo tripartido».	2
Papel dos actores (consulta) Escolha dos estágios	O aluno é ouvido	«Tentamos seleccionar as empresas em função do gosto do aluno»	2
	As famílias são ouvidas	«Queremos ouvir a opinião das famílias»	4
	Escolha limitada	«Nem sempre a sua vontade coincide com as suas aptidões»	4
Relação escola/empresa	A escola mantém o apoio aos alunos durante o estágio	«Durante o estágio, o aluno é acompanhado pela escola»	7
	Avaliação dos estágios realizada em parceria	«A avaliação é feita por nós e pelo técnico que está responsável por eles»	4

Os elementos recolhidos permitiram-nos ter informação sobre diversos aspectos da organização dos estágios (ver quadro VIII-b).

Começando pela *formalização do processo importa referir que os protocolos são formalmente tripartidos (escola, empresa, família), tendo a família um papel pouco relevante...»*. Este aspecto é importante porque a ligação da escola à comunidade passa também pelo estabelecimento formal dos protocolos com as empresas da localidade. O

protocolo de formação em posto de trabalho analisado neste estudo, confirma esta afirmação: *é realizado entre a escola de ensino especial, a Câmara Municipal e a instituição que o acolhe.*

A ligação da escola à comunidade passa também pelo estabelecimento formal dos protocolos com as empresas da localidade.

No estudo realizado e na *Relação Escola/Empresa*, podemos constatar que o apoio dado pela escola aos alunos durante o estágio é frequente. Podemos ilustrar o que foi dito, no extracto da entrevista ao responsável pela escola de ensino especial: *«Durante o estágio o aluno é acompanhado pela escola e fará um horário de acordo com as suas capacidades. Há um dia por semana em que o aluno vem à escola para falar sobre o estágio e ter algumas aulas de grupo, fazer treinos sociais e ter algumas lições sobre cidadania, política actual, etc.».*

Além disso, a avaliação dos estágios é sempre feita em parceria. Deste modo, nas entrevistas efectuadas, verificámos que em todos os estabelecimentos de ensino referidos neste estudo a avaliação é realizada em equipas interdisciplinares, compostas pelos professores das escolas, psicólogos e pelos técnicos que acompanham os alunos nas empresas.

De acordo com Madureira, (2005), e relativamente aos intervenientes na avaliação, muito embora o professor ou equipa de professores tenha a responsabilidade primeira, entende-se necessário envolver no processo avaliativo:

- os alunos através da sua auto-avaliação.
- os encarregados de educação.
- os técnicos das equipas de apoio educativo e outros docentes (quando se justifique).

Na situação dos alunos que estão em estágio laboral, é admissível que estejam envolvidos os técnicos que os acompanham nas empresas. A atitude colaborativa dos profissionais que acompanham os estágios deverá ser facilitadora das aprendizagens de forma a identificar as necessidades e os apoios nos diversos contextos e actividades.

Nas entrevistas realizadas observamos que tal situação se verifica, ou seja, os alunos são acompanhados pela escola durante o período de formação profissional. Segundo nos relatou na entrevista, o técnico responsável pela escola de ensino especial, os alunos almoçam na escola e deslocam-se na carrinha da escola para sua casa, quando não existe transporte público.

Esta parceria também está patente no *Protocolo de Formação*, analisado nesta investigação. Neste documento verificamos que a avaliação dos alunos se realiza semestralmente, em parceria, entre a escola e os técnicos da instituição, tal como já tínhamos visto na análise das entrevistas: «*Os representantes das duas partes deverão reunir no períodos de avaliação formais.*»

Podemos também confirmar esta afirmação no extracto da entrevista ao técnico responsável pelo Escola de Ensino Especial: «*Quanto aos apoios aos trabalhadores ou empresas, os protocolos passam mais pelas empresas e pela nossa instituição e as famílias não estão muito a par deste tipo de situações*». Esta situação não está conforme a legislação em vigor e contraria as indicações da comunidade académica.

De acordo com Correia (1997), na educação da criança/jovem com NEE, os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção de crianças/jovens com NEE, pois são eles que passam mais tempo com os filhos e que por essa razão melhor os conhecem. Cita como exemplo, a legislação americana – *Lei Pública 94-142* – que exigiu às escolas o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. Em Portugal, e também sobre o envolvimento parental, na recente legislação sobre o ensino Especial, no *Artigo 3.º do Decreto-lei 3/2008*, podemos observar:

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

Nas entrevistas realizadas ressalta, em contraste, a fraca intervenção da maioria das famílias na formalização do processo e na definição de estratégias para o futuro destes jovens.

De acordo com alguns autores, os serviços de atendimento a crianças com NEE começaram por se centrar exclusivamente na criança, numa intervenção compartimentada entre as diversas especialidades. Actualmente pretende-se que os pais se tornem mais influentes na educação e formação os filhos, recebendo para isso apoio das redes sociais, formais e informais existentes na comunidade (Correia *et al*, 2000).

Analisando a *participação/escolha dos candidatos*, verificamos que as referências mais significativas são: *As famílias são ouvidas e a escolha não depende só do aluno.*

Daqui concluímos que as famílias são auscultadas nesta fase, embora que, *na escolha dos estágios*, são tidas em conta outras variáveis que não só a opinião do aluno e da respectiva família. Segundo nos relata a professora do SPO, na entrevista: «antes de encaminharmos o jovem, são chamadas as famílias para termos uma conversa», ou, segundo o professor da escola de ensino especial: «A *selecção tem a ver, não só com as preferências manifestadas pelos alunos mas também com as suas competências pessoais. Depois há que ter em conta as empresas que manifestam vontade para receber estes alunos*».

O comentário que nos merecem estas afirmações é que embora reconhecendo as limitações dos alunos com NEE, importa ter presente que o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem pode ter um efeito positivo na sua auto estima e na clarificação das situações de aprendizagem (Rose; Tilstone, 1998). Outros autores acreditam que «*ser capaz de falar e comunicar com clareza os nossos desejos e necessidades é fundamental para conseguir um controlo sobre a nossa própria vida*» (Tyne, *in* Tilstone, 1998,p.339).

A sugestão de que o envolvimento do aluno pode ser um factor crucial nas características das escolas inclusivas eficazes está em conformidade com a opinião de muitos autores, refere o envolvimento do aluno e a responsabilidade como elementos chave para uma inclusão bem sucedida. O ideal é que a pessoa portadora de deficiência esteja consciente das suas escolhas, reconhecendo as vantagens e as exigências de uma ocupação profissional de acordo com as suas características pessoais (Soll, 1991; Rose;1998 *in* Tilstone, 2003).

Estas recomendações não estão a ser cumpridas integralmente pelas recomendações da OMS, que sublinha a importância do estatuto de cidadania destas pessoas. Assim, os indivíduos com incapacidades similares podem requerer diferentes soluções para os seus problemas, dadas as suas preferências e necessidades pessoais.

Desta forma, não será demais referir a importância que a escola deve dar ao estabelecimento de relações com a comunidade, designadamente com as famílias, serviços de saúde, de reabilitação, terapêuticos e, neste caso mais específico, com a comunidade laboral da zona onde se insere.⁴⁴ Neste sentido, a inserção profissional

⁴⁴ *In Estudo de Avaliação da qualidade e segurança das respostas sociais na área da reabilitação e integração das pessoas com deficiência - DGEEP (2006).*

deverá resultar das preferências/características dos alunos, aliadas à interação das empresas, do Estado, da escola e/ou outros agentes.

Quadro VIII – c) – Duração e local dos estágios.

Duração e local do estágio	Diversidade na oferta de formação	«Cursos de : «ajudante carpinteiro» «cozinheiro» «serralheiro» «auxiliar de artes gráficas» «auxiliar de jardinagem» « “ de costura e serviços domésticos» «auxiliar de manutenção e limpeza» «ajudante de hotelaria e restauração»	8
	As empresas onde se encontram inseridos	«Perfumaria Café/pastelaria Loja de artesanato Loja de móveis Empresa de equipamentos de cozinha Apoio à secretaria Empresa de embalamento de frutas e legumes Empresa de estofos Lar de idosos da Santa Casa da Misericórdia - rouparia Jardins de Infância e Creches – cozinha»	9
	Autarquias	«Câmara Municipal (oficinas) Junta de Freguesia (limpeza de ruas)»	2
	Locais de estágio mais procurados	«Jardinagem Encadernação Hotelaria Cabeleireiros»	4
	Duração dos estágios		
	Com duração limitada	«Os estágios vão de 3 a 6 meses (CFP)»	3
	Flexibilidade na duração dos estágios	«Os jovens continuam em estágio até haver abertura para a contratação»	10

Duração e local dos estágios - Neste domínio procuramos perceber quais os estágios

mais procurados pelos alunos e qual a oferta disponível (ver quadro VIII- c).

Começando pela *duração dos estágios*, podemos dizer que eles são flexíveis de uma forma geral, só tendo duração fixa (de 3 a 6 meses), nos cursos financiados pela União Europeia. O estágio faz parte da formação. Estes cursos estão inseridos no programa POPH.

A flexibilidade dos estágios está relacionada com a dificuldade que estes jovens encontram na passagem para o quadro das empresas e, por essa razão, é preferível a sua permanência em estágio do que sua inactividade. Na análise realizada ao *Protocolo de Formação em Posto de Trabalho*⁴⁵, também podemos observar que se trata de um «*Protocolo de Continuidade*». Os constrangimentos que rodeiam esta inserção profissional serão analisados mais à frente, neste estudo.

Depois do estágio a maioria destes jovens não fica nas empresas. Estes são por vezes prolongados no tempo para os manter ocupados. Quando terminam esta formação são poucos aqueles que conseguem um contrato definitivo. A maioria vai para casa.

Desta forma, os técnicos e os responsáveis das escolas, optam por deixar os jovens permanecer nas empresas porque, caso contrário, vão para casa ou para a fazenda. Da entrevista realizada à técnica do SPO: «*Quanto aos alunos que não são bem sucedidos, ou vão para a fazenda ou ficam em casa a trabalhar com os pais*».

A confirmar também esta afirmação está o extracto da entrevista ao técnico da escola de ensino especial: «*O grau de sucesso em termos de contratação destes alunos não é relevante mas sim o facto de os alunos estarem a trabalhar durante estes anos, para nós já é muito importante*».

Verificámos também que estes alunos são frequentemente encaminhados através das *escolas do ensino Regular* directamente para os *Centros de Formação Profissional*. Nas *instituições de ensino especial ou centros de formação profissional*, são também frequentes *as acções de rua*, como por exemplo, as vendas de produtos na comunidade e as campanhas de solidariedade – *Pirilampo Mágico* ou outras - para a divulgação/informação dos cursos, fazendo desta forma um apelo constante à participação social. Este tipo de acções não são praticadas normalmente pelas escolas de ensino público.

Nesta medida, aos professores cabem também funções sociais. Isto passa também pelo papel que desempenham na escola e pela contribuição para a definição de uma

⁴⁵ Em anexo.

política global face ao envolvimento familiar e comunitário, ou seja, a descentração da escola, que passa a ser encarada como membro da comunidade local (Silva, 1996). Algures nas entrevistas realizadas na escola de ensino especial, registámos: «*a nossa função é explicar -lhes (às empresas) que há tarefas que eles (os alunos) podem fazer, que as empresas também têm uma função social*»

Na empregabilidade dos jovens em geral podemos afirmar que há duas categorias: aqueles que pretendem entrar para o mercado de trabalho sem terminar o percurso escolar e com fracas qualificações e por outro lado temos aqueles que entram tardiamente no mercado de trabalho devido ao prolongamento dos anos de estudo. Os primeiros não têm qualificações e os segundos têm qualificações teóricas mas não têm experiência de trabalho. A entrada na vida activa é um problema delicado para a maioria dos jovens. A maioria dos jovens com NEE situa-se na 1ª categoria. Nesse sentido, nem sempre lhes será possível os seus sonhos em realidade, no que respeita á integração no mercado de trabalho,

No sentido de melhorar as perspectivas de emprego dos jovens em geral será necessário estimulá-los a permanecer mais tempo no ensino e na formação inicial. Deve também ser facilitada a transição da escola para a vida activa, de forma a melhorar o acesso dos mais vulneráveis à formação (Neves *et al*, 2000).

A formação profissional pretende habilitar o indivíduo não apenas de competências técnicas específicas mas também de competências de relação e saber, fundamentais à integração bem sucedida (Fernandes, 2007).

Quadro nº VIII – d) – *Oferta de formação do Centro de Formação e as preferências manifestadas pelos alunos.*

<p><i>Cursos oferecidos pelo Centro de Formação⁴⁶ Profissional em 2008/2009:</i></p> <p><i>Cursos de :</i> «<i>carpinteiro de limpos</i>» «<i>ajudante de hotelaria e restauração</i>» «<i>ajudante de serralheiro/a civil</i>» «<i>Curso de artesanato/encadernador</i>» «<i>Curso de assistente administrativo</i>» «<i>Curso de operador de jardinagem</i>» «<i>Curso de serviços domésticos</i>»</p>	<p><i>(preferências manifestadas pelos alunos)</i></p> <p>«<i>Jardinagem</i> <i>Encadernação</i> <i>Hotelaria</i> <i>Cabeleiros</i>»</p>
--	---

⁴⁶ A partir de 2008, os cursos passaram a ter outras denominações, e a idade mínima de entrada dos alunos, passa de 15 para 16 anos, com o programa POPH.

Neste quadro (Quadro VIII – d), podemos ter uma ideia dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação e das preferências manifestadas pelos alunos para realizarem os seus estágios. Dos *estágios mais procurados* pelos alunos apurámos que, os *Cabeleireiros* têm muita procura e não encontramos formação para esta área. Analisando as preferências manifestadas por estes jovens e a oferta existente, parece não haver ligação entre a oferta e a procura (*ver quadro VIII- d*).

Sobre este assunto, assinalámos o excerto da entrevista realizada ao responsável da escola de ensino especial: «*A selecção dos estágios tem a ver não só com as preferências dos alunos mas também com as suas competências pessoais. Depois há que ter em conta as empresas que manifestam disponibilidade para receber estes alunos*».

Neste domínio – *Empregabilidade* - iremos analisar a forma como o Centro de Emprego faz a divulgação das acções junto da população com deficiência e quais as acções mais procuradas.

Neste estudo a relação da Instituição de Ensino Especial com o Centro de Emprego é definida do seguinte modo: «*Já fizemos duas acções com os técnicos do Centro de Emprego e com as empresas para a divulgação junto das mesmas dos benefícios relativos à contratação destes alunos*», notando-se uma preocupação da escola em fazer a ponte entre estas valências. Isto é confirmado pelo Director do Centro de Emprego quando nos informa: «*a participação nas sessões de divulgação dos serviços e medidas específicos de apoio à inserção socioprofissional em mercado normal de trabalho é feita, quer a pedido de algumas escolas, associações, autarquias. Os contactos com entidades empregadoras para o efeito, acontece, já em fase de inserção dos candidatos e em situação concreta de entrada no mercado normal de trabalho*» (*ver quadro VIII e*).

O quadro normativo em que o IEFP pode conceder apoio técnico e financeiro aos promotores de programas de reabilitação profissional, designadamente as acções de formação profissional, é o *Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto*. Neste âmbito, criou o *Programa de Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades*” que visa apoiar entidades de reabilitação profissional que desenvolvem actividades formativas e que progressivamente aproximem os seus modelos de intervenção e de resposta ao Sistema Nacional de Qualificações (*Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro*). No Regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pelo IEFP; no

âmbito do referido programa, as acções de formação inicial têm a duração mínima de 1200 horas e máxima de 2900 horas.⁴⁷

Quadro VIII – e) – O Papel do Centro de Emprego.

O Centro de Emprego	Divulgação das acções		
	Localmente, nas empresas	«O contacto acontece já em situação concreta de entrada no mercado de trabalho»	2
	Em sessões presenciais	«Em sessões de divulgação específicas da problemática»	4
	Através da Internet	«A divulgação dos serviços é feita através do sítio www.iefp.pt »	1
	Através de gabinetes de apoio nas localidades	«A UNIVA está em colaboração com o Centro de Emprego»	1
	O apoio mais procurado	«A medida mais concorrida é o apoio à contratação e acompanhamento pós – colocação»	1
	Candidatos com mais facilidade de integração	«São os portadores de deficiência motora, logo seguidos dos surdos»	1

Neste âmbito, como já foi referido, o amparo jurídico -normativo é proporcionado pela própria lei Orgânica e Estatuto do IEFP, I.P. (*Decreto-Lei nº 213/2007*) que prevê o apoio a prestar à «*inserção profissional e à reabilitação profissional das pessoas com deficiência*» e pelo diploma legal que estabelece o «*regime de apoio técnico e financeiro a prestar pelo Instituto aos promotores dos programas relativos à reabilitação profissional das pessoas com deficiência*» (*Decreto-Lei nº 247/89*).

Na entrevista ao director do *Centro de Emprego*, apurámos que as *Sessões Presenciais - em sessões de divulgação específica da problemática*, é a forma mais comum de *apoio* dado por este organismo estatal na *divulgação das medidas de apoio*

⁴⁷ Disponível em http://www.iefp.pt/formacao/prog_qualifi_pessoas_def_incap

ao trabalho para trabalhadores com deficiência. Segundo refere o responsável pelo Centro de Emprego: «Regra geral, a medida mais concorrida pelas entidades empregadoras é o apoio á contratação, no âmbito dos Apoios à Colocação e Acompanhamento Pós-Colocação».

Segundo o entrevistado, os candidatos a postos de trabalho *com maior facilidade de integração são os deficientes motores e os surdos*. Esta constatação difere, em parte, dos dados revelados pelos Censos à população (2001), em que as taxas mais elevadas de actividade se encontravam nos portadores de *deficiência visual e de deficiência auditiva* (com 43,1% e 37,7%, respectivamente).

Analisando estes dados, podemos fazer a sua interpretação, baseando a nossa crença também na opinião do psicólogo Duarte (2008): a deficiência física, as limitações da visão, audição ou mobilidade, apontam mais para soluções de natureza mais instrumental – adaptações, ajudas técnicas ... – enquanto na deficiência intelectual as limitações têm a ver com a própria compreensão, capacidade de aprendizagem, nível de abstracção e o nível de elaboração mental e as consequentes dificuldades também no domínio das competências sociais e no desempenho adequado nos complexos contextos da vida profissional – empresas. Normalmente, também, os portadores de doença mental têm também um grau académico inferior.

No processo de integração da pessoa com deficiência mental, o primeiro protagonista deverá ser a própria pessoa a quem devem ser dadas condições para que possa ter uma participação efectiva no seu próprio processo de inserção. (Cação, 2007). Segundo o mesmo autor, o empregador e os técnicos que trabalham nesta área, têm que se assumir como mediadores dos processos de aprendizagem, não esquecendo o papel das famílias e outros *facilitadores* como sejam os amigos e os vizinhos ou colegas de trabalho, no quadro das suas relações de proximidade.

Importa, por isso realçar que, na investigação realizada, registamos que neste concelho, as *autarquias* também integram alguns jovens em estágio pré-laboral, nomeadamente nas *oficinas de mecânica* e na *limpeza de ruas*, além de apoiarem a *realização de outros estágios*, como já verificámos.

Isto mesmo podemos confirmar pela leitura da *acta da Assembleia Municipal da Lourinhã – Acta nº 4/2007, da reunião ordinária datada de 21 de Fevereiro de 2007*, onde consta:

“ Considerando as competências da Câmara Municipal da Lourinhã em matérias de apoio a actividades de interesse municipal;

Considerando, no âmbito do desenvolvimento dessas atribuições, que compete à Câmara Municipal, ao abrigo da alínea b) do nº 4 do artigo 64º Lei nº 169/99 de 18 de Setembro, apoiar ou participar, pelos meios adequados, no apoio a actividades de interesse municipal, de natureza social, cultural, recreativa ou outra;

Considerando que promover a igualdade de oportunidades e proporcionar as condições para o reconhecimento e a valorização das pessoas com deficiência é uma responsabilidade transversal e uma incumbência partilhada que pressupõe o contributo de todos;

Considerando que o papel da autarquia pode ser decisivo, para através de uma política social global e integrada, que privilegie a educação, reconheça as capacidades, estimule a formação profissional e proporcione a inserção no mercado de trabalho, possa permitir àquelas pessoas o pleno exercício da cidadania;

Considerando que as atribuições e competências aqui referidas devem, nos termos do artigo 67º da já referida Lei 169/99, ser objecto de protocolo.

Face ao acima exposto, proponho que a Câmara aprecie e delibere aprovar a renovação dos protocolos de Formação em Posto de Trabalho, (...) a celebrar entre a Câmara Municipal e a (entidade de serviço público), com a atribuição de um subsídio no valor de X, destinado a compensar os formandos pelas actividades realizadas”.

O Vereador em Regime de Permanência

Do teor desta acta podemos concluir que esta autarquia está a apoiar a integração destes jovens no meio laboral, proporcionando-lhes diversos estágios: nas oficinas de mecânica auto, na limpeza de ruas - Junta de Freguesia, e apoiando outros em instituições de serviço público. Em relação à contratação destes alunos, tal nem sempre se verifica, em virtude da maior parte deles não possuírem o 9º ano (como é referido por um autarca entrevistado numa fase exploratória deste trabalho).

4.1.4 - O Papel/Participação das Famílias.

O envolvimento dos pais na escola é hoje um direito de cidadania e também uma necessidade decorrente da diversidade de alunos que hoje frequenta a escola. Assiste-se também a um alargamento dos interlocutores significativos, passando a considerar-se a

família, não apenas os pais mas o agregado familiar com quem o aluno tem relações próximas (Madureira e Leite, 2003).

Segundo estudos realizados⁴⁸, os pais avaliam as capacidades dos filhos de acordo com o desempenho de tarefas domésticas e é com base nessas avaliações que tomam decisões quanto ao futuro dos filhos. As maiores preocupações das famílias são: a falta de apoio das entidades competentes, os problemas financeiros/dificuldades económicas, a inserção no mercado de trabalho, a idade avançada dos pais, a sexualidade dos filhos e a falta de informação relativa à deficiência mental. Também se verificou que a relação dos pais com as instituições era reduzida, *«havendo assim um certo distanciamento dos pais no percurso de formação dos filhos»* (Castro, 2007,p.15).⁴⁹

Esta ideia é parcialmente corroborada no que diz respeito ao nosso estudo, pela responsável do S.P.O: *«ao nível das famílias não existem grandes estratégias familiares. Aqui na Escola é que é definida a via profissional e escolar do aluno»*. No entanto, as expectativas dos pais podem ser alteradas de forma positiva ou negativa, tendo em conta as oportunidades educativas proporcionadas pelo sistema escolar, determinantes para definir o nível de funcionalidade que o indivíduo pode vir a assumir e pelas oportunidades e serviços de que a comunidade dispõe.

No sentido de termos uma visão mais precisa sobre esta problemática, iremos seguidamente caracterizar as famílias destes jovens, e as atitudes que os pais experimentam quando confrontados com a deficiência do seu filho e as expectativas que as famílias têm em relação ao futuro (ver quadro IX).

Quadro IX – O papel/participação das famílias.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC
Caracterização	Têm um baixo índice cultural e sócio - económico.	<i>«eu sei ler mas não sei escrever e o pai é analfabeto»</i>	4
	Outras situações (formação superior)	<i>«professor do ensino básico (entrevistado)»</i>	1
Atitudes	Rejeição inicial	<i>«Nalguns casos revelam alguma rejeição pela situação»</i>	6
	Distanciamento no percurso de	<i>«Não apresentam grandes preocupações com a formação»</i>	8

⁴⁸ Castro (2007), *Estudo antropológico da deficiência no Distrito de Bragança (2004)*.

⁴⁹ Castro (2007), *Estudo antropológico da deficiência no Distrito de Bragança (2004)*.

	formação dos filhos	<i>dos filhos»</i>	
	Tentam a sua integração localmente	<i>«Nós começamos por fazê-lo sócio do Clube, para ele fazer apoio à secretaria.»</i>	4
	Tentam que seja feliz	<i>«a nossa preocupação é manter a felicidade dele»</i>	3
	Superprotecção	<i>«Por vezes são as famílias que não interessadas que os seus filhos trabalhem»</i>	1
	Não querem abdicar dos subsídio	<i>«Porque perdem a pensão social e quando ficam desempregados é difícil retomá-la»</i>	2
Expectativas	Acham que não têm qualquer perspectiva de integração profissional	<i>«o nosso país não dá hipótese nenhuma a estes miúdos. Todo o trabalho que foi feito na escola vai por água abaixo»</i>	8
	Querem que aprenda uma profissão	<i>«A preocupação das famílias é a de que aprenda uma profissão»</i>	2
	Pensam no futuro	<i>«Outros, não mexem no dinheiro a pensar no futuro» «o que ela recebe vai para o Banco».</i>	2
	Os estágios são uma mais valia	<i>«As famílias sentem que os estágios são uma mais valia para os filhos»</i>	1
E quando a família faltar?	A família mais próxima vai ter de o/a ajudar.	<i>«é o maior drama: Não é com o subsídio que vai viver. Se a irmã tomar conta dele tudo bem.»</i>	2
	Vai para o asilo	<i>«Senão vai para o asilo»</i>	1

No quadro sobre o *papel e a participação das famílias*, verificamos na *caracterização*, que as mesmas apresentam, na sua maioria, um *baixo índice social e económico*. Esta realidade não se traduz em comportamentos homogéneos das famílias: podemos verificar nos excertos das mesmas: *«Algumas famílias vêm no estágio laboral, mais uma forma de obterem rendimento, outras, porém, não mexem naquele dinheiro, na tentativa de ser um apoio para o seu futuro».*

Outra atitude diferente, mas denunciadora também do baixo índice sócio - económico das famílias, é referida pela responsável pelo Centro de Formação Profissional de Jovens com Deficiência: *«Por vezes são as famílias que não estão interessadas que os seus filhos trabalhem porque perdem a pensão social e, mesmo quando ficam desempregados é difícil retomá-la».*

Sabemos que o nascimento de uma criança com NEE em famílias com um baixo índice sócio - económico, vem agravar ainda mais a debilidade económica das mesmas, com o aumento das despesas que decorrem da necessidade de alimentação especial, equipamento, tratamentos médicos e hospitalizações que podem ocorrer repetidas vezes e por períodos extensos. Percebemos então, que a maioria das famílias tem baixos rendimentos o que as obriga a integrar os rendimentos do filho no orçamento familiar. Outras, no entanto, apesar dos seus baixos rendimentos e constrangimentos associados, preparam o futuro dos seus filhos criando um pé-de-meia para o seu futuro: «*o que ela aqui recebe vai para o Banco*», (da entrevista à mãe duma jovem integrada profissionalmente).

Apesar disto, as instituições educativas, conforme já foi referido, não reconhecem às famílias, de uma forma geral, grande participação no processo de condução do futuro profissional dos seus filhos. No entanto, nem sempre é assim, como podemos confirmar com a entrevista realizada a um encarregado de educação de um jovem com 24 anos, com paralisia cerebral, e *que tem tentado a sua integração localmente*. De acordo com o foi relatado, esta família tem tentado a integração profissional do filho na localidade da sua residência: a primeira tentativa foi no clube desportivo da zona, onde este jovem fazia apoio à secretaria do clube (o futebol faz parte dos interesses deste jovem). Esta tentativa fracassou, quando o funcionário que o apoiava mudou de emprego. Outras tentativas se lhe seguiram, nomeadamente num café e também no sapateiro da localidade.

Neste momento, o jovem mantém-se no mesmo clube, mas no apoio aos treinos dos mais jovens. É uma actividade que ele gosta, mas, segundo o pai, ele não é muito assíduo: «*Ele podia lá ir todos os dias, mas ainda não se entusiasmou. Nós às vezes forçamos um bocadinho, mas ele revolta-se e ralha quando é contrariado*». O pai até colocou a hipótese de entregar a mesada dele lá no Clube para que lhe fosse entregue como se fosse o seu prémio pecuniário.

A hipótese de formação profissional deste jovem foi também considerada pela família, mas foi afastada quando este deslocou com ele a dois Centros de Formação de Jovens com Deficiência, mas ele rejeitou estas instituições: «*ele não pode ver pessoas em cadeiras de rodas ou com uma muleta – fica logo assustado*», segundo o pai. Neste momento uma das grandes preocupações da família, é: «*manter a felicidade dele: gosta de ver desporto na televisão e de ir a concertos*». Esta preocupação - *Tentamos que seja feliz* - é referida por diversas vezes na entrevista.

Em relação às *Atitudes* experimentadas pelas famílias quando do nascimento de uma criança portadora de deficiência, e, na perspectiva dos técnicos entrevistados, percebemos que muitas destas famílias experimentam *uma rejeição inicial* quando se deparam com a situação de ter um filho portador de deficiência. Outra das ilações que podemos tirar é que muitas famílias *têm algum distanciamento no percurso de formação dos filhos*.

«As reacções dos pais à informação de que o seu filho é uma criança com NEE têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação» (O'Hara & Levy in Correia, 1997. p.150). Segundo Correia, os pais atravessam um processo de luto que vai do choque inicial à aceitação da realidade. As exigências de cada estágio de desenvolvimento da criança/jovem levantam problemas específicos que necessitam ser resolvidos para que as famílias possam desempenhar os seus papéis de forma eficaz.

Também de acordo com Correia; Serrano (1997), a família permanece como o elemento chave na vida e desenvolvimento da criança. *O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner* defende que as experiências individuais, vão influenciar outros sistemas, que por sua vez se inserem em sistemas mais gerais. Desta forma, os profissionais deverão estar conscientes das interações entre os diferentes sistemas para avaliar de que forma a sua acção irá afectar as interações do sistema familiar. Ao mesmo tempo, estando os pais conscientes dessas interações, a família poderá identificar áreas problemáticas no sistema familiar.

A recolha destas informações, leva-nos a admitir que a família sofre um enorme impacto ao reconhecer a deficiência de um dos seus membros e, que essas mesmas famílias sentem também algum desalento/descrédito em relação a esse membro. Resultados similares foram obtidos por Castro (2007. p.11), em que salienta que «o impacto na família varia com a severidade, a natureza da deficiência, o sexo e a criança deficiente».

O papel dos técnicos que acompanham estas crianças na escola, também deverá contribuir para implementar estratégias que ajudem a família e a criança/jovem a ir de encontro às suas necessidades.

Quanto às *Expectativas* que as famílias experimentam na integração profissional destes jovens, percebemos que são referidas várias vezes *dificuldades*, nomeadamente as que se relacionam com o *acompanhamento dos jovens depois da formação escolar*, revelando algum desânimo em relação ao futuro.

Outras preocupações são referidas pelas famílias: na entrevista à mãe de uma jovem com deficiência mental, ela refere que se a sua filha não estivesse integrada naquela instituição que pertence ao Centro Regional da Segurança Social de Lisboa, ao abrigo dum protocolo com um CAO, não teria qualquer hipótese noutro lado. Segundo a mãe, esta jovem adulta, que não concluiu o 1º ciclo, não teria muitas hipóteses de trabalho noutro lado: *«Ela nunca seria capaz de ir para outro lado. Ela não consegue andar nos transportes públicos»*.

A mesma mãe também nos relatou uma situação que sucedeu há sensivelmente quatro anos atrás, quando os serviços responsáveis pela sua contratação *quiseram rescindir o contrato, alegando que esta trabalhadora teria de procurar emprego no mercado normal de trabalho*. Sobre este assunto, veio em sua defesa a directora da instituição onde A. trabalha, alegando que ela não teria autonomia para se deslocar para outro local. Desta forma, esta situação foi solucionada na referida altura.

O pai de outro jovem, que possui formação superior, cujo filho frequentou a escola pública até ao 9º ano de escolaridade, é o que refere mais vezes na sua entrevista que não há continuidade no percurso de formação destes jovens: *«O nosso país funciona ao contrário: devia haver ajudas técnicas e facilitar a vida às pessoas – um indivíduo da Lourinhã, não pode ser colocado em Setúbal. Tem que haver adaptação total. Eu não posso ir a Lisboa com o meu filho todos os dias»*.

É ao Estado que incumbe a tarefa, em primeira linha, de assegurar as condições mínimas de existência para os cidadãos deficientes que não o consigam de uma forma autónoma. Neste sentido, a *Lei nº 32/2002 de 20 de Dezembro*, conhecida como *Lei da Segurança Social*, determina no seu *artigo 82º, nº2* que a *Acção Social* se destina a assegurar especial protecção aos grupos mais vulneráveis, desde que estas situações não possam ser superadas através do subsistema da solidariedade (Castro, 2007).

O maior drama destas famílias entrevistadas é o futuro destes jovens, quando os pais faltarem. Ambos contam com o outro filho/a para os apoiarem, mas ninguém sabe ao certo se irá ser assim: *«No futuro? É o maior drama. Não é com o subsídio que ele vai viver. Se a irmã tomar conta dele tudo bem, senão vai para o asilo»*.

O papel do profissional é sem dúvida um grande apoio no contexto familiar: desde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem na vida das crianças. A escola e a comunidade em geral terão, também, um papel fundamental na integração destes jovens no mercado laboral e, conseqüentemente, na conquista da sua autonomia. A continuidade do acompanhamento destes por parte dos

técnicos, não deve ser descurada, caso contrário pode repetir-se de novo a exclusão social.

4.1.5 - Factores Facilitadores de Integração.

As pessoas com deficiência podem ocupar o seu lugar no mercado produtivo, passando de agentes dependentes a actores contribuintes. No tema seguinte, iremos analisar os factores que têm viabilizado a capacidade de integração e realização destes jovens neste percurso de formação/inserção profissional (ver quadro X).

Quadro X – *Factores facilitadores de Integração.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC
Abertura e acessibilidade do meio empresarial	As empresas aderem às propostas da escola	<i>«Registámos dois casos de contratação após formação»</i>	8
	Maior facilidade nas privadas do que nas públicas	<i>Torna-se mais fácil nas empresas privadas do que nas públicas</i>	1
	Maior facilidade nas pequenas e médias empresas	<i>As empresas familiares e as pequenas e médias empresas são as que mais facilmente recebem estes jovens</i>	1
	Procura sazonal	<i>Por vezes há empresários da indústria hoteleira que nos procuram no Verão</i>	1
	Os apoios dados às empresas	<i>O empresário tem apoio ao nível da adaptação do posto de trabalho</i>	6

Experiências positivas	Capacidade de integração	<i>A percentagem de sucesso é elevada</i>	22
	Horários lectivos reduzidos	<i>Os alunos aderem bem ao facto de não estarem tanto tempo na escola</i>	3
	Certificação escolar e profissional	<i>Quando acabam o estágio saem com o certificado da empresa e com o 9ºano</i>	1
	Estabilidade	<i>Não o vamos colocar numa empresa sabendo que ele vai sair de lá</i>	1
	O «vencimento»	<i>«Todos eles têm um subsídio»</i>	8
Alternativas de vida	Construção de um lar e de uma unidade residencial	<i>«Temos um projecto para a construção de um lar residencial»</i>	7

Sobre os factores facilitadores da integração e, mais concretamente, para a abertura do meio empresarial têm contribuído bastante, como já vimos, as relações pessoais e comunitárias que se estabelecem entre alguns técnicos das escolas e os empresários da região. Desta forma, *o conceito de integração permite-nos ponderar, não apenas a situação material e relacional de cada indivíduo ou comunidade, mas também as grandes tendências dos processos de estruturação e funcionamento das sociedades, incluindo as dinâmicas de distribuição das oportunidades, dos recursos e da capacidade de influenciar as regras.*⁵⁰

Na análise deste tema verificámos que na *Abertura e Acessibilidade do Meio Empresarial*, afirmações como: *as empresas aderem bem às propostas da escola* são várias vezes referidas na entrevista realizada à técnica do S.P.O. Na entrevista realizada, podemos ler: *«A empresa tem aderido bem às propostas da escola»* e também: *«começa a existir uma ligação com os nossos alunos»*.

Na abertura empresarial a estes jovens pesa o facto dos empregadores terem ligações pessoais e profissionais aos técnicos das escolas (como já foi analisado), motivando as empresas a aceitarem estes jovens para formação profissional, embora dificilmente haja lugar à contratação.

⁵⁰ *In Estudo de Avaliação da qualidade e segurança das respostas sociais na área da reabilitação e integração das pessoas com deficiência – DGEEP (2006).*

Outro factor facilitador de integração segundo os resultados do nosso estudo, são os apoios dados às empresas, significando que são referidos alguns apoios dados às empresas, nomeadamente ao nível da remuneração do formando, na adequação dos postos de trabalho e na formação dada ao responsável pela formação do estagiário: «durante o primeiro ano, o empresário tem participação no vencimento do trabalhador (pode ser até 50%), além de poder ser contemplada a formação dos trabalhadores que estiverem mais directamente ligados ao trabalhador portador de deficiência» (da entrevista ao responsável da instituição de ensino especial).

Os empresários até consideram compensadores os apoios dados numa primeira fase do estágio, embora se queixem da burocracia para a obtenção destes apoios. Segundo a informação que nos foi dada pelo responsável pela instituição de ensino especial: «Estes apoios numa primeira fase até são compensadores, mas numa segunda fase já são menores e o empresário pode não ser compensado na relação custo/produktividade».

Da legislação existente no nosso país, sabemos que o *Instituto do Emprego e Formação Profissional*, inclui na sua missão o apoio à reabilitação profissional e ao emprego das pessoas com deficiência, tendo a sua acção duas vertentes:

- a) *O apoio prestado directamente pelos seus serviços: Centros de Emprego, Centros de Formação, Centros de Reabilitação Profissional.*
- b) *O apoio técnico e financeiro proporcionado pelo IEFP, a outras entidades da sociedade civil prestadoras de serviços de formação profissional e de apoio ao emprego de pessoas com deficiência.*

A partir de 1986, a sua capacidade de intervenção neste campo foi reforçada pelo acesso aos apoios da *Comunidade Europeia*, sobretudo através do *Fundo Social Europeu*.

De acordo com o *Decreto-lei n.º 247/89* e, relativamente aos empregadores, são disponibilizados pelo MTSS, *incentivos financeiros* destinados à *Compensação* de uma eventual menor produtividade ou à necessidade de *Acompanhamento Personalizado*. Estão ainda consideradas neste decreto-lei, medidas de financiamento para «*Eliminação de Barreiras Arquitectónicas*» e «*Adaptação do Posto de Trabalho*», a fim de garantir uma melhor acessibilidade e uma maior produtividade (Fernandes, 2007).

A mesma autora refere ainda outras medidas como - «*Prémio de Mérito*» e o «*Prémio de Integração*», às empresas que possuam nos seus quadros efectivos pessoas com deficiência (Decreto-lei nº 247/89).

Também o *acompanhamento pós - contratação* visa desenvolver uma relação de confiança junto da entidade empresarial. Do ponto de vista do incentivo à integração junto da comunidade empresarial, está prevista a *redução nas contribuições à Segurança Social*, por parte das entidades empregadoras que integrem pessoas com deficiência nos seus efectivos (Decreto-lei nº299/86). Na entrevista realizada ao técnico da Escola de Ensino Especial, também há referência aos apoios dados pela Segurança Social - «*são estágios e estão a ser acompanhados pela Segurança Social*».

Nos resultados deste estudo são também registadas diversas *Experiências Positivas* que estes jovens experimentam na sua inserção sócio - profissional, que nos sugerem o grau de optimismo revelado pelos alunos, nestes estágios. Como refere a técnica da escola pública: «*eles sentem-se mais estimulados e motivados*» e «*aquilo já tem um cheirinho profissional*». A mãe de A. também nos informa: «*ela tem estado bem, ela gosta. Ela não quer ficar em casa. Só quando está doente*».

O facto de todos estes alunos auferirem *uma remuneração/subsídio*, é também um factor que alicia candidatos e famílias à inserção laboral.

Os técnicos entrevistados referem factores como a autonomia, a não discriminação em relação aos outros trabalhadores, o facto de estarem inseridos no mercado normal de trabalho e poderem auferir algum rendimento, como factores de grande satisfação para estes jovens. Embora as pessoas portadoras de deficiência possam necessitar de apoio físico ou médico, será importante tomar medidas que lhes permitam ter um maior controlo sobre a sua vida. Tudo isto deve ser feito «com elas» e não «para elas».

Um dos factores de inclusão encontrados neste estudo é concerteza o princípio de cidadania que leva a instituição educativa a intervir no campo social. Neste domínio, podemos enquadrar a esta acção, podemos denominar como *Alternativas de Vida*. A *Construção de um Lar e de uma Unidade Residencial*, evidencia a importância deste tipo de uma estruturas de apoio aos alunos/utentes das instituições de ensino especial, para lhes assegurar apoio no futuro, quando a família faltar. Na entrevista ao responsável pela escola de ensino especial, foi-nos referido: «*Esta instituição tem neste momento um projecto para um Lar Residencial, para dar apoio aos alunos com menos autonomia ou com dificuldades motoras, para os poder apoiar quando as famílias faltarem ou já não os conseguirem apoiar*».

Este projecto está a ser co-financiado por algumas acções de rua que a instituição tem levado a efeito, já referidas neste estudo. Podemos afirmar que numa escola inclusiva deverá haver ligação entre todos os envolvidos numa perspectiva de sentido comunitário e de cidadania.

4.1.6 - Constrangimentos em Relação à Integração.

Alguns constrangimentos podem surgir na integração das pessoas com deficiência e incapacidade no mercado de trabalho. O receio dos empresários face a uma realidade desconhecida ou sobre a qual detêm estereótipos associados a uma menor produtividade aliados a problemas de ordem económica ou social podem contribuir para que esta integração nem sempre seja possível (Fernandes, 2007).

Neste tema iremos perceber quais as dificuldades encontradas na inserção profissional, por este grupo populacional, na zona em estudo. (ver quadro XI). Trata-se de um grupo de pessoas que podemos considerar não homogéneo, quer devido às tipologias da deficiência, quer devido às características individuais que determinam vivências e competências diversificadas.

Quadro XI – Constrangimentos em Relação à Integração.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC
Dificuldades relativas às empresas	Dificuldades pontuais	«A empresa não pode receber o aluno nesse dia»	2
	A maioria não fica com contrato	«As empresas nem sempre têm necessidade de aumentar o número de trabalhadores»	7
	Os apoios não são compensadores	«As empresas não têm contrapartidas»	4

Dificuldades dos alunos	Relativas à deficiência	«As dificuldades têm a ver com as suas limitações»	19
	Problemas de saúde	«A A. tem alguns problemas de saúde. Às vezes não se sente bem e tem de ficar em casa».	2
	Motivos económicos	«Os formandos acham que auferem pouco»	6
	Absentismo	«Registamos duas desistências por faltas»	1
	Horários mais longos	«Quando passam para as empresas o horário de trabalho é mais longo»	2
Dificuldades Conjunturais	Conjuntura económica	«Em termos de contratação nem sempre é fácil dada a actual conjuntura sócio económica»	3
	Conjuntura política	«Aguardamos a resposta para depois das eleições»	6
	Cessaçã de contratos	«o serviços quiseram que A. fosse procurar emprego no mercado normal de trabalho»	1
	Preconceitos em relação à deficiência	«O que é que ele/ela vai conseguir fazer?»	3
	O POPH	«Agora o tempo de estágio é menor»	3
Dificuldades do sistema	Burocracia	«A empresa prescindiu dos apoios do Centro de Emprego»	4

Na categoria *dificuldades dos alunos*, as questões *relativas à deficiência* (19 ocorrências), evidenciam que são evidentes as limitações dos alunos apontadas nas entrevistas como dificultadoras da integração laboral.

No domínio dos *Constrangimentos em Relação à Integração*, as *dificuldades* prendem-se sobretudo com as características desta população que tenta a sua integração num mercado cada vez mais exigente e competitivo. As limitações destes jovens têm vários graus. É sugestivo o desabafo de um pai relativamente ao seu filho: «o meu filho tem deficit intelectual e dificuldades na motricidade fina. O que é que ele pode fazer? Num café talvez, mas tem dificuldades em levar as chávenas. Talvez fazer recados». Outro tipo de situações, nos foram relatadas por um empresário da indústria de estofos que

tem um jovem estagiário, com “deficit intelectual”: «*quando nós vamos a casa das pessoas retirar os sofás ele às vezes comenta que há lixo lá debaixo*».

Outro tipo de comentários, como: «*o rendimento é inferior ao de outro trabalhador*»; ou «*a dependência em relação às pessoas que os supervisionam*» e também «*dificuldades de comunicação*», (da entrevista ao técnico da escola de ensino especial), são referidos por vezes pelos empregadores. No comentário feito pelo empresário: «*ele (o aluno) não sabe separar os pregos grandes dos médios*» (excerto da entrevista à técnica do SPO), percebemos que houve falha na comunicação.

Além das dificuldades/limitações que estão associadas à deficiência, há que ultrapassar certos preconceitos e resistências mentais que estão ligadas à ideia de:

- a) falta de produtividade e falta de adaptabilidade destas pessoas.*
- b) elevado absentismo*
- c) imagem da empresa (a ideia de que os clientes da empresa possam não aceitar a pessoa com deficiência).*
- d) efeitos no ambiente de trabalho (os empregadores por vezes tendem a pensar que estes trabalhadores possam ter dificuldades de adaptação ao grupo) (Neves, 2000).*

Segundo o mesmo autor, é por tudo isto, que grande parte destas pessoas necessita de um conjunto de modificações nos postos de trabalho e também da prestação de serviços de apoio, sendo aqui crucial o papel do *Estado*. Este autor alerta também para o papel das entidades locais na integração destes trabalhadores, não devendo descurar a sua formação profissional.

Esta situação contraria o disposto na *Constituição Portuguesa (lei Constitucional N°1/2005)* «*os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais estão incapacitados*», não devendo existir qualquer discriminação, em função das características individuais. Mais recentemente, a *Lei n° 46/2006*, visa «*prevenir e proibir a discriminação*» directa ou indirecta, em razão da deficiência e sancionar a prática de actos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais. Particularmente é indicada como «*prática discriminatória*» o «*impedimento ou a limitação ao acesso e exercício normal de uma actividade económica*», contendo esta legislação ainda um artigo (art. 5°), específico quanto à legislação no trabalho e no emprego (Fernandes, 2007).

Na contratação destes jovens, importa também perceber quais as *dificuldades relativas às empresas*, que são referidas pelos entrevistados, neste estudo. Na realidade, as empresas referem que «*nem sempre têm necessidade de aumentar o número de trabalhadores*» e também que «*os apoios também nem sempre são compensadores*», reportando-nos à entrevista ao responsável da escola de ensino especial.

São apontadas algumas razões que levam as empresas a considerar que os apoios não são compensadores: «*os apoios dados pelo Ministério do Trabalho só acompanham uma primeira fase de contratação*»; «*a empresa só aufer algumas regalias ao nível dos descontos para a Segurança Social*», conforme refere o técnico da instituição do ensino especial.

Neste estudo, também os *motivos económicos*, (da entrevista à técnica do Centro de Formação de Jovens com deficiência) foram referidos: «*os formandos acham que auferem pouco*» sendo um dos motivos alegado pelos alunos, para recusar algumas propostas de integração laboral.

Foram identificados também aspectos ligados com *dificuldades Conjunturais*, a *Conjuntura Política* e a *Burocracia* denunciando que estes factores vão influenciar de forma negativa a abertura das empresas/instituições à contratação destes jovens. Da entrevista ao professor da escola de ensino especial: «*o Presidente da Junta não quer assumir essa decisão em virtude de estarmos em vésperas de eleições autárquicas*».

De notar que estas entrevistas foram realizadas em Abril/Maio de 2009, em vésperas de eleições autárquicas e legislativas, sendo a *conjuntura política*, um dos constrangimentos apontados como entrave à realização de contratos de trabalho, nomeadamente por parte das autarquias.

A *burocracia* também foi um factor referido com alguma frequência por um dos entrevistados, como sendo um factor condicionador da inserção destes jovens no mercado de trabalho: «*embora haja vontade da Câmara Municipal em colocar estes alunos nos seus quadros, não tem sido fácil porque terá de ser aberto concurso público e há o problema dos rácios*», da entrevista ao professor da escola de ensino especial.

Também são referidas *dificuldades pontuais* na conjugação de horários com as escolas, quando os alunos estão em estágio. Estas e outras razões ligadas ao excesso de *burocracia*, levam alguns empresários a considerar que os apoios à contratação destes jovens são pouco compensadores.

Na opinião de alguns técnicos entrevistados: «*o grau de sucesso em termos de contratação não é relevante, mas sim o facto destes alunos estarem a trabalhar durante*

estes anos, para nós já é muito importante (da entrevista ao técnico da instituição do ensino especial). Por essa razão, *os estágios nem sempre têm uma duração fixa*. No final dos estágios, o futuro destes jovens é incerto.

Não são apenas os resultados do nosso estudo que sugerem que a legislação não está a ser cumprida, mas de acordo com os Censos de 2001, a taxa de desemprego é claramente mais elevada entre a população com deficiência. Constatou-se também e de acordo com Abrantes (2003) citado por Fernandes (2007), que a *taxa de actividade* verificada nos Censos 2001, é claramente mais baixa do que a obtida na restante população. Segundo esta autora, a taxa de integração profissional das pessoas com deficiência é uma realidade crescente: entre 1998 e 2005, a integração registou um *crescimento* de 54%.

De salientar, também que as integrações profissionais são condicionadas pelo conjunto de oportunidades académicas e formativas a que a pessoa teve oportunidade de aceder e também estão condicionadas pela conjuntura económica do mercado de trabalho. Na opinião de um encarregado de educação entrevistado, não há continuidade entre a formação que é dada nas escolas e o acompanhamento no período de ocupação laboral: *«os trabalhadores estão lá temporariamente e depois não há seguimento nenhum»*.

Neste estudo são identificados como principais constrangimentos à integração laboral, as limitações decorrentes da deficiência ou incapacidade dos candidatos e as dificuldades conjunturais da economia em geral e das empresas em particular. A falta de apoio à inserção após a escolaridade e os preconceitos em relação à deficiência, também são mencionadas como entraves a essa mesma integração.

Além disso, a evolução da situação económica e do mercado de trabalho, apresentam hoje uma configuração própria, que coloca desafios complexos aos sectores sociais mais desfavorecidos. Na conjuntura económica actual, e perante o facto de haver um aumento considerável do nível de desemprego na população em geral, este será também um factor que temos que considerar para o facto da maioria destes jovens não conseguir um contrato de trabalho.

A escassez de empregos, os constrangimentos económicos mais fortes que pesam nas empresas, levam-nas a não recrutar a longo prazo. Um mecanismo de exclusão, é, então posto em prática para estas pessoas onde a produtividade esperada é inferior à norma de referência estimada pelas firmas (Neves *et al*, 2000).

Neste tipo de sistema, o Estado intervém ao nível do mercado de trabalho mediante instrumentos que visam influenciar directa ou indirectamente, as regras de conduta. No âmbito das principais *medidas de influência directa*, incluem-se os chamados *sistemas de quotas*, que assentam na obrigação legal de emprego como instrumento de política (Neves *et al*, 2000).

Estas situações tornam-se crescentemente preocupantes, num mundo em que a evolução do capitalismo tem produzido uma acentuada assimetria da repartição do trabalho no mundo. Segundo o mesmo autor, haverá porventura divergência sobre o peso dos factores que implicam esta produção de assimetrias no que diz respeito à divisão da renda e dos postos de trabalho, mas haverá convergência no entendimento de que a repartição do trabalho acontece sob o registo da desigualdade (Leite, 2007).

Apesar de todos os constrangimentos, quer a nível global como a nível pessoal, e, segundo Cação (2007), a inserção profissional da população com deficiência é possível, através de mecanismos formativos e de acompanhamento adequados às suas necessidades e através de um conjunto de «*protagonistas*» indispensável para que a integração seja conseguida com sucesso.

Conclusões

A análise da inserção profissional dos jovens com deficiência constituiu o objecto deste estudo e por isso entendemos recordar que, na actual dinâmica da organização internacional do trabalho, alguns autores apontam o fenómeno da globalização, em conjunto com a revolução industrial, energética e electrónica, como responsável pela reconfiguração do mundo do trabalho, daí decorrendo um conjunto de novas exigências (Leite, 2007).

Para Giddens, (2000), a globalização não só diz respeito aos grandes sistemas, como à ordem financeira mundial.... É também um fenómeno «interior» que influencia aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas. Trata-se de uma revolução global na vida corrente, cujas consequências se estão a fazer sentir em todos os domínios, do local de trabalho à política.

O desemprego foi um problema recorrente nos países industrializados ao longo do século XX, que se acentuou na transição para o séc. XXI. Alguns estudiosos falam do emprego polivalente, do trabalhador que é capaz de mudar prontamente de emprego para emprego, porquanto, a natureza e a organização do trabalho passam actualmente por transformações importantes. O aumento do desemprego e a propagação do trabalho a tempo parcial criaram já o que se chega a designar como «uma classe de não trabalhadores» (Gorz in Giddens, 2002). Este autor acredita que o impacto das novas tecnologias irá reduzir ainda mais o número de empregos a tempo inteiro.

Este contexto geral coloca desafios complexos às pessoas com deficiência e a outros grupos sociais desfavorecidos. Estes novos constrangimentos vêm condicionar ainda mais a sua inserção social, que sentem, tal como qualquer cidadão, a integração na vida activa e profissional como o elemento estratégico da inserção social. A transição para a vida activa deve ser um processo dinâmico que envolva uma diversidade de actores que proponham respostas de qualidade para os jovens com deficiência ou incapacidade.

Para as pessoas com deficiência que, mesmo quando colocadas perante uma oportunidade de emprego continuam em risco de serem preteridas, faz com que o conceito «igualdade de oportunidades» não chegue para resolver o problema se não for cuidadosamente articulado com o conceito «discriminação positiva» (Duarte, 2008). Segundo o autor, para derrubar os obstáculos é necessário um esforço acrescido que vai

desde o esforço pessoal e da sua família, o esforço da comunidade e, também, naturalmente, das entidades públicas e das empresas e empregadores.

Para este autor, a prestação de serviços às pessoas com deficiência, que começou por ser uma questão de «caridade» e que foi sendo nas últimas décadas uma questão de «solidariedade», precisa agora de passar a ser uma questão de «cidadania». Por esse motivo, e, ainda segundo o autor, estas pessoas e as suas famílias terão de ser mais reivindicativas junto dos poderes públicos e dos prestadores de serviços mas também deverão ter maior participação activa na busca de soluções para os seus problemas (*empowerment*).

Para que se concretize a tão desejada autonomia, o autor considera que além das acessibilidades dos edifícios, dos equipamentos e dos transportes, é necessário que sejam criados sistemas que assegurem a ligação entre a escola e a vida activa. Além disso, será também importante avançar para um «design inclusivo» dos edifícios, dos equipamentos, dos transportes e dos serviços, capaz de ter em conta as diferentes necessidades dos diferentes cidadãos (Duarte, 2008).

Segundo o mesmo autor também se constata que os empresários desconhecem os sistemas de incentivo ao emprego e os benefícios fiscais ligados à empregabilidade das pessoas com deficiência. Acrescem a estes obstáculos as barreiras físicas e arquitectónicas existentes no meio envolvente.

Os obstáculos mais frequentes no acesso ao emprego por parte das pessoas com deficiência, têm a ver com (Azevedo 2005, *in* Afonso 2005), a falta de flexibilidade no ajustamento dos horários e postos de trabalho a estas pessoas, com a relutância por parte dos empresários em investir nas adaptações adequadas a estes trabalhadores e também nalguma falta de informação dos mesmos empresários acerca das possibilidades de emprego destas pessoas (Azevedo 2005, *in* Afonso 2005).

No caso da empregabilidade das pessoas com deficiência, é necessário que os trabalhadores possuam as competências exigidas para o posto de trabalho e empresa, mas também haja abertura e acessibilidade do contexto empresarial para o recrutamento destes trabalhadores. «*A integração passa então por encontrar o profissional certo para o lugar certo, ou seja, o posto de trabalho em que a deficiência não seja limitativa e a rentabilidade profissional seja máxima*» (Fernandes, 2007, p. 104).

Ao nível nacional e internacional várias têm sido as iniciativas no sentido de lembrar os princípios da Educação Inclusiva e dos Direitos das Pessoas com Deficiência

ou Incapacidade. Avocamos aqui as Recomendações da *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006)*, no artigo 27:

«Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de trabalhar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Este direito abrange o direito à oportunidade de manter um trabalho da sua livre escolha ou ser aceite no mercado laboral em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes deverão salvaguardar e promover a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adoptando medidas apropriadas».

Outras organizações internacionais como a UNESCO, a OIT, a OMS e a União Europeia produziram importantes instrumentos jurídicos sobre a inserção profissional e os direitos da pessoa portadora de deficiência, que constituem um importante avanço nesta matéria.

No nosso país e no que diz respeito ao sistema educativo, algumas conclusões que podemos tirar da investigação realizada, reportam-se às “modestas “expectativas que as instituições manifestam acerca dos seus alunos com necessidades educativas especiais. Observámos que, na escola pública estudada, os profissionais apontam como meta para estes alunos, a conclusão da escolaridade obrigatória e a sua futura integração profissional; por sua vez, na escola de ensino especial da associação que observámos, os objectivos são de ordem mais humanista e estão sobretudo relacionados com a autonomia e a não discriminação dos seus alunos.

No caso das escolas (do ensino público e de uma instituição do ensino especial) que analisámos nas entrevistas, todas elas demonstram alguma abertura para com a comunidade em que se inserem, tanto ao nível da inserção dos seus alunos em estágios pré – profissionais, como na divulgação de cursos/modalidades de ensino que oferecem através de acções junto da comunidade ou na angariação de receitas através de transacções de algumas produções dos seus alunos.

Nestas instituições educativas implementam-se estratégias de diferenciação curricular, embora o currículo funcional ou de grupo seja mais frequente na associação de ensino especial, onde se regista uma maior diversidade de situações relativas à deficiência do que na escola pública. Esta perspectiva, centrada no currículo, está de acordo com a actual legislação, é própria do conceito de inclusão e confere à escola a

responsabilidade de se estruturar de forma a poder responder eficazmente, de modo individualizado a todos os alunos.

No processo de avaliação dos alunos, verifica-se o primado dos técnicos – director de turma e psicólogo, em ambas as instituições, surgindo ainda a figura do assistente social, na instituição de ensino especial, posto que também se cruzam factores de ordem social. Em contraste, é pouco visível a participação da família neste processo de avaliação, apesar de a legislação em vigor estabelecer que, na avaliação destes alunos, a família deverá ser envolvida, numa perspectiva ecológica da avaliação, que dá ênfase ao contexto no comportamento e desempenho do aluno.

No centro de formação profissional analisado, estão a ser ministrados cursos profissionais no âmbito do POPH - Fundo Social Europeu. Aqui deparámo-nos com dificuldades na aplicação dos currículos definidos no Catálogo Nacional das Qualificações, e com a consequente necessidade da sua adaptação individual aos alunos. Segundo o que foi apurado, tal inadequação reporta-se aos conteúdos e à carga horária. Cumulativamente, verificaram-se situações de alguns cursos profissionais que seriam do agrado de alguns alunos, para os quais não existe formação.

Quanto ao ingresso nos estágios pré-profissionais, na área geográfica em estudo, este processa-se maioritariamente através de relações interpessoais, sendo esta situação decorrente, porventura, do facto de nos situarmos numa zona semi-urbana ou mesmo rural. Também, eventualmente ligado ao facto de nos encontrarmos num concelho semi-urbano, consideramos estar perante uma concepção global de inclusão, aquela que encontrámos na instituição de ensino especial, que está a preparar a construção de um Lar e de uma Unidade Residencial para os seus utentes e para o efeito está a promover acções junto da comunidade local.

Constatámos também que há pouco envolvimento dos alunos e das famílias na preparação do ingresso na pré-profissionalização, o que está em contradição com as recomendações da OMS para este sector da população. Ainda relativamente aos estágios pré - profissionais destes jovens, conclui-se que tanto eles como as famílias “aderem bem” ao facto de estarem integrados nas empresas, na fase de estágio, mas a contratação nem sempre se verifica. No final dos estágios, a maior parte deles, ou fica em casa ou vai para a *fazenda*.

Verifica-se assim, apesar do entusiasmo na fase do estágio, um certo desencanto das famílias no que diz respeito à empregabilidade ou à futura contratação profissional destes jovens. As mesmas referem também a não existência de continuidade das

aprendizagens escolares na eventual e escassa passagem para a integração profissional e a insuficiência de apoios técnicos facilitadores da integração profissional destes jovens. Um dos maiores dramas destas famílias é a incerteza quanto ao futuro dos filhos, numa sua hipotética ausência.

Nos factores facilitadores da inserção profissional destes jovens, registámos a ligação estreita entre as escolas e o meio empresarial, propiciando desta forma a entrada destes alunos nos estágios e também a capacidade e o entusiasmo que estes jovens experimentam nesta nova actividade. As autarquias desempenham, também, um papel positivo neste domínio, que importa aprofundar .

Quanto aos constrangimentos que rodeiam a entrada no mercado de trabalho, registámos que os mesmos se relacionam com as limitações relativas à própria deficiência e com as dificuldades das empresas para a contratação destes trabalhadores, em parte devidas à conjuntura económica e também política (circunstancial). Os entrevistados referem que os empresários consideram que os apoios concedidos através do IEFP exigem grande burocracia e não são compensadores. Das entrevistas realizadas fica-nos também a ideia da existência de algum receio dos empresários face a uma realidade desconhecida ou sobre a qual detém estereótipos associados a uma menor produtividade e/ou capacidade de realização e de relação com o outro.

Nos dados recolhidos no Centro de Emprego desta área, verificámos que a medida mais solicitada pelas entidades empregadoras é o Apoio à Colocação e Acompanhamento Pós – Colocação, que é feito já em fase de inserção dos candidatos, em situação concreta de entrada no mercado de trabalho. A participação nestas sessões é feita a pedido de algumas escolas, associações e autarquias. Foi-nos referido também, que os candidatos com maior facilidade de integração são os deficientes motores e os surdos, o que faz da deficiência mental um dos segmentos desta população mais desfavorecidos e contrasta com os resultados dos Censos de 2001, em que a deficiência motora era a que apresentava maior taxa de empregabilidade, seguida dos portadores de deficiência mental.

Da análise efectuada a um Protocolo de Formação em Posto de Trabalho, de um jovem que presta apoio à secretaria numa associação desportiva, verificamos que se trata de um protocolo de continuidade, que é renovado anualmente. É um protocolo tripartido – associação desportiva – autarquia e instituição escolar, em que esta última faz o acompanhamento logístico do estágio.

Este estágio é subsidiado pela Câmara Municipal e é acompanhado localmente por técnicos responsáveis pelo formando. A avaliação deste estágio é feita em parceria, tal como nos foi referido nas entrevistas realizadas, desempenhando a família o papel de representante legal. A análise deste protocolo confirma os resultados das entrevistas realizadas, nos tópicos respeitantes à parceria na avaliação do formando, e, nos que dizem respeito ao tipo de protocolo, em que estamos perante um protocolo tripartido e de continuidade.

Podemos desta forma concluir que a realidade das pessoas com deficiência em Portugal continua marcada por fortes condições de marginalização social e exclusão económica. Isto acontece, segundo Martins (2007), a despeito das sucessivas transformações legislativas e das políticas sociais que foram sendo introduzidas nas últimas décadas. O autor é de opinião que, além dos valores que as desqualificam, as pessoas com deficiência encontram barreiras arquitectónicas e comunicacionais, dificuldades no acesso aos transportes, dificuldades no sistema educativo e no acesso ao emprego.

A deficiência não pode ser encarada como uma fatalidade. Todos somos responsáveis pela remoção de obstáculos sociais e físicos. A sociedade em geral tem que promover ambientes inclusivos. A instituição escola não é um sistema isolado. O sistema educativo é um conjunto complexo formado por muitas partes que se interligam. Esses elementos constituem uma entidade e o que acontece com uma delas afecta as demais.

Todos temos lugar na vida e todos fazemos parte dela e, por essa razão, todos temos de ser solidários e a sociedade deve arranjar mecanismos para que a vivência da cidadania destas pessoas seja plena.

Enquanto «utopia realizável», a sociedade aberta e inclusiva coloca-se cada vez mais como um imperativo no plano ético - político, o que constitui um dos seus marcos fundamentais (Sousa,2007).

Bibliografia

- Ainscow, M., Porter G., Wang.,(1997), *Caminhos para as escolas inclusivas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, João Ferreira de (Coordenação). Machado, Fernando Luís; Capucha, Luís; Torres, Anália Cardoso (1994): *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Bautista, Rafael (1993), *Necessidades Educativas Especiales*, Edições Algibe, Granada (2ª edição).
- Bogdan, Robert; BiKlen, Sari (1994): *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruto da Costa, A. (2007): *Exclusões Sociais*, Lisboa, Fundação Mário Soares, Gradiva Publicações (6ª edição).
- Cabrito, Belmiro Gil (2002): *Economia da Educação*, Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, Hermano (coordenação); Dias, Isabel; Albuquerque, Rosana; Alves, Sandra; Monteiro, Susana (1996). *Exclusão Social – Rotas de Intervenção*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- Correia, Luís de Miranda (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda; Serrano, Ana Maria (2000): *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto, Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto, Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda (2005), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, Porto, Porto Editora.
- Ferreira, Carlos Alberto (2007), *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto, Porto Editora.
- Figueiredo, Ilda (2001). *Educar para a cidadania*, Porto, Edições Asa (2ª edição).
- Formosinho, Júlia (1996). *A Construção Social da Moralidade*. Lisboa. Texto Editora.
- Giddens, Anthony (2000). *O Mundo na era da globalização*, Lisboa, Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (2002). *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição.

- Leite, Ivonaldo Neres (2007). *Educação, Formação, Trabalho e Políticas Educativas*, Porto, Editora Profedições, Lda.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*, 2ª edição, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lima, Marinús Pires de (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa. Editorial Presença.
- Louro, Cristina (coord.), (2001). *Acção Social na Deficiência*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Machado Pais, José (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*, Lisboa, Imprensa das Ciências Sociais.
- Madureira, Isabel; Leite, Teresa (2003). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Mialaret, Gaston (1999). *Psicologia da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Neves, António Oliveira das .; Graça, Susana (coordenação); (2000). *Inserção no Mercado de Trabalho de Populações com Especiais Dificuldades*. Lisboa, Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional,
- Perret - Clemont, Anne - Nelly; Pontecorvo, Clotilde; Resnick, Lauren B.; Zittoun, Tania; Burge, Barbara (2005). *Integração Social – Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Pires, Eurico Lemos; Fernandes, A. Sousa; Formosinho, João (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto. Edições Asa.
- Raposo, Nicolau Vasconcelos; Bidarra, Maria da Graça; Festas, Maria Isabel (1998), *Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Rodrigues, David (org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora.
- Rodrigues, David (2006), *A Escola Inclusiva*, Porto, Porto Editora
- Rodrigues, David, (org), (2006), *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol.I, Universidade Técnica de Lisboa, Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, David, (org), (2007), *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol.II, Universidade Técnica de Lisboa, Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Tylstone, Christina; Florian, Lani; Rose, Richard (1998), *Promover a Educação Inclusiva*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Sim – Sim, Inês (coord.). (2005), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores.

Relatórios, Teses, Comunicações e Publicações Periódicas:

Afonso, Carlos Manuel Peixoto, (Agosto de 2005); *Inclusão e Mercado de Trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE*. Comunicação apresentada no V Encontro Luso-brasileiro realizado no Recife - Brasil.

Cadernos *Sociedade e Trabalho – VIII, Integração das Pessoas com Deficiência* (2007). Coordenação de António Oliveira das Neves, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Ciszewski, Ana Cláudia Vieira de Oliveira, (2005), *O Trabalho da Pessoa Portadora de Deficiência*, LTR, Editora São Paulo (Tese de Mestrado).

Coutinho, Clara Pereira, (2006, 19(1), pp. 153-174), *A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados*, CIED, Revista Portuguesa de Educação – Universidade do Minho.

Costa, Helena Lopes da (2009); *Relatório sobre Ensino Especial – X Legislatura*, Assembleia da República.

Duarte, Acácio (2008). *Apoios à inclusão das pessoas com deficiência – Mudanças em curso*. Formar – Revista dos Formadores, nº62 pp.4-11

Duarte, Acácio (2008). *A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência*. Formar – Revista dos Formadores, nº65 pp.25-29

Educação Especial – Manual de Apoio à Prática (2008), Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Educare Hoje – *É possível uma Escola para todos (n.d)* - Edição Especial-4, Porto Editora.

Estudo de Avaliação da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais na Área da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, (2006); Colecção Cogitum nº21, Direcção – Geral de Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Fernandes, Maria Amália Duarte, (1999), *Integração Sócio -Laboral de Indivíduos com Deficiência Mental em Portugal*, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. (Tese de Mestrado).

Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers (2009) – European Agency for Development in Special Needs Education.

Madureira, Isabel, (2007), *Textos de Apoio à Unidade Curricular de Avaliação e Intervenção em Multideficiência*, Escola Superior de Educação, Lisboa.

Morgado, Joaquim (n.d.), *Educação Apropriada*, Educare Hoje, ed. Especial, p.26.27.

Plano Nacional de Acção Para a Inclusão (PNAI); (2006-2008). Resolução do Conselho de Ministros nº166/2006, de 15 de Dezembro.

Plano Nacional do Emprego - 2004, (2005), Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP), Lisboa.

Revista *Integrar* – nº 18 (Maio/Agosto 2002); Nº20 (Janeiro/Abril 2003); nº 21/22 (2002/2003); nº 23 (Outubro 2005): Instituto do Emprego e Formação Profissional – Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Rodrigues, Armindo, (2007), *Necessidades Educativas Especiais – Inclusão e Currículo* – III Ciclo de Debates e Reflexões, Colóquio apresentado em Natal – Brasil.

Rodrigues, David (n.d.), *Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva*.

Rodrigues, Eduardo Vítor; Samagaio, Florbela; Ferreira, Hélder; Mendes, Maria Manuela; Januário, Susana, (1999), *Pobreza e Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal*.

Santana, Silvina e Rocha, Nelson, P. *Teletrabalho: que oportunidade de trabalho para o cidadão incapacitado?* Revista Análise Psicológica, Julho 2002, Vol.20, nº3, p.419-431.

Silva, Pedro: *Escola – Família, uma relação entre culturas*, in Barbeiro, Luís; Vieira, Ricardo (1996): *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?* Leiria, Escola Superior de Educação de Leiria.

Veiga, Carlos Gil Correia Veloso (2003), *As Regras e as Práticas – Factores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência* – Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).

Sites disponíveis na Internet:

Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/>

Sousa, Jerónimo, coord. (2007): *Elementos de caracterização das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal*, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia em parceria com o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Vila Nova de Gaia.

Disponível em <http://www.cprg.pt>

Sousa, Jerónimo, coord. (2007): *O Sistema de Reabilitação e as Trajectórias de Vida das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal*, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia em parceria com o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Vila Nova de Gaia.

Disponível em <http://www.cprg.pt>

Sousa, coord. (2007), *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades: Uma estratégia para Portugal*, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia em parceria com o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Vila Nova de Gaia.

Disponível em <http://www.cprg.pt>

Anexos

Glossário de Abreviaturas

Art.º - Artigo

ADAPECIL - Associação de Amor Para a Educação de Crianças Inadaptadas da Lourinhã.

ANQ – Associação Nacional para a Qualificação.

CAO – Centro de Apoio Operacional.

CEFs - Cursos de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

CREAP – Centro de Reabilitação Profissional de Peniche.

CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.

Dec. -Lei – Decreto-Lei.

Despacho Conj - Despacho Conjunto.

EB 2.3 – Escola Básica do Segundo e Terceiro Ciclos.

EP – Emprego Protegido.

FSE – Fundo Social Europeu.

IAS – Indexante aos apoios sociais.

ICIDH – Classificação Internacional da Deficiência, Incapacidade e Desvantagem.

GIP - Gabinete de Inserção Profissional.

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional.

ISCTE – Instituto Superior das Ciências do Trabalho e Empresas.

ME – Ministério da Educação.

MTSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

OMS – Organização Mundial de Saúde.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAIPDI – Plano de Acção para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade.

PCDI – Pessoa com deficiência ou Incapacidade.

PNAI – Plano Nacional de Acção para a Inclusão.

PIT – Plano Individual de Transição.

POPH – Plano Operacional de Potencial Humano.

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional.

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

S.P.O. – Serviço de Psicologia e Orientação.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNIVA – Unidade de Inserção para a Vida Activa.

ANEXO – A

ALGUNS GUIÕES E ENTREVISTAS REALIZADAS¹

Exemplo de uma entrevista exploratória (realizada a um responsável de uma escola de ensino especial):

- 1- Qual é a idade em que os alunos entram para os estágios profissionais?
- 2- Como é que são seleccionados os estágios para os alunos?
- 3- Como são realizados os protocolos?
- 4- Qual é a duração dos estágios?
- 5- Quais são os objectivos finais destes estágios?
- 6- Qual é a receptividade das empresas a estes estágios pré-profissionais?
- 7- Qual tem sido a percentagem destes alunos que ficam nos quadros das empresas?
- 8- Quais são as dificuldades mais comuns destes alunos? Quais os constrangimentos à contratação?
- 9- Como são processados os apoios do Centro de Emprego?
- 10- A escola faz o acompanhamento destes estágios? Como?
- 11- Que tipo de empresas recebe com mais facilidade estes alunos?

1 - Guião da entrevista semi-directiva realizada à responsável da Equipa do S.P.O. duma Escola do Ensino Básico 2/3.

Nota: Com a realização desta entrevista pretendo obter a sua opinião sobre a eficácia dos Serviços de Psicologia e Orientação Profissional na orientação e consequente saída profissional dos jovens com N.E.E.s que frequentam esta Escola.

¹ As entrevistas foram realizadas nos meses de Abril, Maio e Junho de 2009.

Gostaria de obter a sua permissão para gravar a entrevista, a fim de não perder elementos importantes.

Bloco I – Sobre a actividade do Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (S.P.O.).

Quais são as principais actividades desenvolvidas pelo S.P.O.? Quantos técnicos é que integram a equipa?

- 1- Como se processa a orientação profissional e escolar neste agrupamento?
- 2 – Quais as dificuldades sentidas por técnicos, alunos e famílias nesse domínio?
- 3 – No caso dos alunos com N.E.E. como se processa a orientação profissional e escolar? Diferenças face a outros alunos? Exemplos de actividades desenvolvidas no presente ano lectivo.
- 4 – Quais as preocupações e estratégias das famílias dos alunos com N.E.E. face à integração profissional dos filhos?
- 5 – Como é feita a ligação/colaboração com as famílias dos alunos?
- 6 – Existem protocolos ou parcerias que facilitem a integração dos jovens no mercado de trabalho? Tem feedback sobre o que acontece depois da transição?
- 7 – Razões /casos de sucesso e de insucesso no agrupamento.
- 8 – Conhecimento de Boas Práticas?

Bloco II – Sobre os alunos com N.E.E.

- 1 – Que tipo de dificuldades apresentam os alunos com N.E.E. que são abrangidos pela equipa do S.P.O.?
- 2 – Quantos alunos apoiam neste momento? Quantos se encontram em fase de transição para a vida activa?
- 3 – Quais os projectos profissionais e de vida para os jovens que vão terminar a escolaridade?
- 4 – Quais as estratégias de integração profissional mais frequentes (contactos pessoais, estágios, etc...)

- 5- Quais as profissões e estágios pré-profissionais mais procurados?
- 6- O que acontece aos alunos que não são bem sucedidos no processo de transição para a vida activa?

Bloco III – Sobre os estágios e as empresas.

- 1 – Que tipo de empresas é que mostram disponibilidade para receber estes alunos?
- 2 – Qual a duração dos estágios?
- 3 – Qual o grau de adequação dos alunos aos estágios realizados?
- 4 – Qual o grau de satisfação dos alunos?
- 5 – Quem acompanha os estágios? Como é feita a avaliação destes?
- 6 – Existem situações de entrada desses alunos nos quadros das empresas? (% face ao total/estágio/alunos com N.E.E.).

Respostas à entrevista, dadas pela responsável do S.P.O. numa Escola Básica 2/3.

Bloco I – Sobre a actividade do Serviço de Psicologia e Orientação Escolar e Profissional da Escola:

1 – Os directores de turma fazem a sinalização dos casos e é a psicóloga que faz avaliação destes alunos com base em testes que aplica. Depois é feito o diagnóstico e, nos casos mais complexos em que os alunos não conseguem acompanhar os outros em termos curriculares, mesmo minimizando ao máximo os objectivos de cada disciplina, é definido um currículo para o aluno em questão. A partir daí, é elaborado um horário com a componente curricular do aluno, a componente de estágio em empresas com quem estabelecemos os protocolos e também tentamos completar esse mesmo horário adequando-o a alguns professores que têm horário livre.

2 – As famílias, de uma maneira geral, sentem que este tipo de oferta é uma *mais valia* para os filhos. Os alunos também *aderem bem* ao facto de não estarem aqui na escola tanto tempo e além disso *aquilo já tem um cheirinho profissional*. Eles sentem-se mais estimulados e mais motivados e gostam. Com os técnicos temos que fazer quinzenalmente um controle das presenças e da forma como as coisas estão a correr. Às

vezes surgem dificuldades, como por exemplo numa empresa de móveis, em que o aluno só vai de manhã à empresa e o senhor tem que fazer entregas em Lisboa por exemplo e não pode receber o estagiário nesse dia (são os empresários que transportam os alunos de e para a escola). Nessa altura a escola tem dificuldade de “encaixar” o aluno nesse horário, porque que já está ocupado com outros alunos no apoio. Nem sempre há disponibilidade física e esta situação pode destabilizar.

3 – A orientação escolar e profissional é definida é feita pela psicóloga deste agrupamento. As diferenças face a outros alunos são em termos de currículo mas de forma diferente entre esses mesmos alunos, porque também temos os alunos que estão a frequentar os C.E.F.s (Cursos de Ensino e Formação) – estes alunos também têm dificuldades e estavam abrangidos pelo antigo 319, mas agora estão excluídos do 3/2008. Estes alunos também têm uma via profissionalizante no seu currículo e saem da escola com o 9º ano e uma orientação profissional. A diferença destes alunos relativamente aos alunos com N.E.E. é que estes não têm adaptação no currículo académico embora tenham objectivos mínimos nalgumas áreas curriculares. Também há alunos com N.E.E. cujo currículo é apenas funcional e nem sequer podem ser «encaixados» nas parcerias. Os alunos com N.E.E. têm currículo específico individual (alínea E).

4 – Ao nível das famílias não existem grandes estratégias familiares. Aqui na Escola é que é definida a via profissional e escolar do aluno. Aqui na escola é nossa preocupação é que eles aprendam algo que lhes permita serem autónomos e que possam auferir algum rendimento para a sua subsistência. A preocupação das famílias, de forma geral, é que os filhos aprendam uma profissão para conseguirem gerir a vida deles.

5 – Depois de feita a triagem e, antes de encaminharmos a criança para alguma empresa são chamadas as famílias para termos uma conversa previa e para explicarmos o nosso ponto de vista, (não só dos professores de ensino especial mas também dos outros professores). Nessa ocasião queremos ouvir também a opinião das famílias. Nalguns casos as famílias têm reacções que revelam alguma rejeição pela situação. Esta reacção tende a dissipar-se com o passar do tempo e é mais comum no pai, que projectou para aquele filho um futuro diferente. Não é fácil aceitar o impacto: « Eu tenho um filho com

limitações». Num primeiro impacto lida-se mal com a diferença. Com o passar do tempo, a postura tende a ser outra: «*Tudo bem, desde que ele tenha uma profissão...*».

6 – As empresas têm aderido bem às propostas da escola e para isso tem também contribuído o facto de uma colega nossa ser oriunda desta localidade. Esta situação tem sido uma mais valia para termos a adesão destas empresas e verifica-se que começa a existir uma ligação com os nossos alunos, começam a gostar deles e preocupam – se com o futuro deles como se fossem os filhos. Por vezes deparam-se com dificuldades com as quais não contavam, como por exemplo, o aluno «*não saber separar os pregos grandes dos médios*». Aqui, é importante a nossa acção no sentido de alertar para certas situações como por exemplo, a linguagem a usar com o aluno em questão. O aluno em causa tem muitas dificuldades e a nossa preocupação é a de que ele complete o 9º ano e saia com uma profissão. Depois de concluírem o estágio. Trazem o certificado da empresa e o certificado do 9ºano.

7- Os problemas prendem-se essencialmente com a adequação dos estágios aos alunos; há alunos em que as dificuldades são de tal maneira evidentes, que temos dificuldades na sua colocação. Por esse motivo, nem sempre há uma continuidade devido às grandes limitações que eles apresentam.

8- A percentagem de sucesso é elevada (99%). Este ano lectivo só houve dois casos em que houve desistências porque não se adaptaram. Os locais em que se encontram a estagiar, variam: temos uma perfumaria, um café, uma loja de artesanato, uma loja de móveis e uma empresa de equipamento de cozinhas, etc.

Bloco II – Sobre os alunos com N.E.E.

1 – As dificuldades são na sua maioria de cognição.

2 – Dos protocolos são 7 NEEs. No total são 15 da EB2/3. Em transição para a vida activa só temos um aluno do 9º ano.

3 – Em relação ao aluno que está em fase de transição, eu irei perguntar à empresa o que é que eles perspectivam para ele, o projecto profissional passa por aí. Se a empresa não ficar com ele, ele irá pertencer aquele rol que vai para a fazenda. Os outros ainda estão nos sétimos e oitavos anos.

4 – Os contactos pessoais são os mais frequentes. Temos a vantagem de termos na equipa uma professora que é natural da localidade.

5 – São a jardinagem, encadernação, hotelaria, cabeleireiros, temos uma aluna numa perfumaria, etc. Na orientação vocacional apoiamo-nos nos testes aplicados pela psicóloga e também os sondamos directamente, tentando saber aquilo que eles mais gostam. Quando podemos estabelecer parcerias com pessoas ou empresas já nossas conhecidas, tanto melhor, quando não, tentamos explicar os objectivos do estágio e articular os horários dos alunos na escola com os horários do estágio.

6 – Quanto aos alunos que não são bem sucedidos, ou vão para a fazenda ou ficam em casa a trabalhar com os pais.

Bloco III – Sobre os estágios e as empresas.

1 – As empresas não vêm à escola oferecer-se; nós é que vamos lá . As empresas que já são conhecidas da colega é mais fácil. Às outras, nós temos que explicar os motivos e os objectivos desta parceria mais detalhadamente. As empresas não têm nenhuma contrapartida neste tipo de parcerias. Nós, os professores é que vamos lá mensalmente saber como estão a decorrer as coisas.

2 – A duração do estágio é de um ano lectivo. Pode ser mantido por mais tempo se o aluno ou a empresa manifestar interesse na sua continuação.

3 - O grau de adequação destes alunos aos estágios é normalmente satisfatório. Os alunos são orientados para os estágios, combinando a oferta que temos, a preferência dos alunos e a triagem feita na escola.

4 - O grau de satisfação é normalmente positivo: como vão para uma coisa que gostam normalmente é mais fácil. Se lhes vamos exigir que façam uma coisa que não gostam irá de certeza ser muito mais difícil, tendo em conta as suas dificuldades.

5 –É a coordenadora da equipa que acompanha os estágios. A avaliação é feita com duas fichas – uma elaborada por nós, que a empresa preenche, onde se regista a assiduidade dos alunos, a pontualidade, a relação com os outros – se é simpático, se é tímido, etc. A outra, também elaborada por nós, é uma ficha de auto - avaliação que nós damos ao aluno no final de cada período para eles preencherem, e que tem também a ver com a pontualidade, a assiduidade, a relação com os outros, etc. No que diz respeito à avaliação curricular, é feita com o director de turma, com as adequações previstas no seu Plano Educativo Individual.

6 – As empresas que recebem estes alunos irão manter-se as mesmas. A maioria dos alunos não fica nas empresas com contrato de trabalho. O futuro deles é, na maior parte das vezes, ficar em casa ou ajudar na fazenda. **Abril 2009.**

2 - Entrevista ao Responsável Pedagógico da A.D.A.P.E.C.I.L.

Esta entrevista tem como objectivo conhecer a Instituição e tentar perceber de que forma são orientados alguns alunos para os estágios pré-profissionais e também conhecer o grau de satisfação e de adequação destes estágios aos referidos alunos. Gostaria de obter a sua permissão para gravar a entrevista para que não se percam dados importantes.

Bloco I - Sobre a Instituição:

- 1- Quantos técnicos prestam neste momento serviço na Instituição (professores e auxiliares)?
- 2- Quantos alunos são apoiados pela Instituição?
- 3- Como está estruturado o currículo destes alunos? Quais as valências?

4- Quais são as dificuldades sentidas neste momento?

Bloco II - Sobre os alunos.

- 1 – Que idade têm os utentes e que tipo de problemática/s apresentam?
- 2 – O currículo destes alunos é individual?
- 3 – Quantos estão em estágio pré-profissional?
- 4 – Como é feita a selecção para esses estágios?
- 5 – Grau o grau de sucesso destes estágios? Que tipo de dificuldades sentem os alunos?
E as empresas?

Bloco III – Sobre os Estágios e as Empresas:

- 1 – Que tipo de empresas costuma acolher estes alunos?
- 2 – Como é o seu dia-a-dia nas empresas?
- 3 – Que tipo de remunerações/compensações auferem?
- 4 – Como é feita a avaliação destes alunos?
- 5 – Qual o grau de sucesso destas iniciativas? Qual a percentagem de estagiários que se irá integrar nos quadros das empresas?

Respostas à entrevista realizada ao responsável pedagógico da A.D.A.P.E.C.I.L.:

Bloco I – Sobre a Instituição:

1 – Existem duas valências na Instituição: a valência educacional e a de actividades ocupacionais. Nesta última, temos uma terapeuta ocupacional, uma TSER (terapeuta de reabilitação), uma educadora e uma psicóloga, além de auxiliares e monitores.

2- No total 47 – 10 na valência educacional e 37 na valência de actividades ocupacionais.

3 - A valência educacional centra-se no currículo da escolaridade obrigatória. Na valência CAO – actividades ocupacionais, estão alunos com mais de 16 anos, está

ligada ao MTSS, e tem várias linhas de montagem – área dos papéis, cartonagem, cerâmica e área sensorial (alunos com mais dificuldades).

4 – As dificuldades têm a ver com as patologias – temos alunos com deficiências ligeiras e profundas - trissomia 21, autismo, vários tipos de paralisias, etc.

Em termos de dificuldades sentidas no funcionamento da instituição, sentimos necessidade da existência de mais alguns técnicos, só que isso não é compatível com o orçamento disponível. Estas necessidades prendem-se com a dependência de alguns utentes e com a dificuldade sentida pelos técnicos nas questões que se prendem com a mobilidade dos mesmos.

Bloco II – Sobre os alunos:

1 – Temos vários tipos de incapacidades: autismo, dificuldades de aprendizagem ligeiras e mais graves.

2 – Temos o currículo individual e em grupo. Aqueles cujas dificuldades são mais acentuadas, desenvolvem o currículo de grupo e fazem várias actividades, tais como cartões que depois são vendidos à comunidade, cerâmica, etc. Depois temos as áreas de actividades sensoriais, actividades de vida diária e têm também apoios individuais que dependem das características de cada aluno.

3 – Em estágio pré-profissional estão 11 alunos: um nas oficinas de mecânica da Câmara Municipal, um no apoio à Secretaria do Hóquei Clube da Lourinhã, um que já está nos quadros da empresa, na Orfil (armazéns de embalamento de frutas e legumes), um no Lar de idosos, na Junta de Freguesia temos quatro – limpeza de ruas, numa empresa de estofos – um, no Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia – um (copa), e um num Café - Pastelaria.

4- A selecção tem a ver, não só com as preferências manifestadas pelos alunos mas também com as suas competências pessoais. Nem sempre a sua vontade coincide com as suas aptidões. Depois há que ter em conta as empresas que manifestam disponibilidade para receber estes alunos. Quando todos os factores estão reunidos, contactamos a família e entramos em negociações, fazendo um protocolo tripartido

(escola, empresa, família). Durante o estágio o aluno é acompanhado pela escola e fará um horário de acordo com as suas capacidades. Há um dia por semana em que o aluno vem à escola para falar sobre o estágio e ter algumas aulas de grupo, fazer treinos sociais e ter algumas lições sobre cidadania, política actual, etc.

5 – O objectivo é que estes alunos integrem futuramente os quadros das empresas, mas nem sempre isso é possível dada a actual conjuntura económica. As empresas também nem sempre têm necessidade de aumentar o número de trabalhadores e os apoios dados pelo M. do Trabalho só acompanham uma primeira fase da contratação. Em determinadas actividades também o rendimento é inferior ao de outro trabalhador, e, por esse tipo de razões nem sempre estas empresas estão muito receptivas para fazerem contratos de trabalho. Os alunos estão lá, têm subsídios de estágio, mas ao nível da contratação definitiva, conseguimos agora um em Outubro. Este jovem ainda se mantém ligado à escola devido a alguns problemas familiares que a escola vai tentando colmatar. Esta empresa não tem quaisquer benefícios porque prescindiu do apoio do Centro de Emprego, ou seja, abdicou das regalias que podia ter em relação a este tipo de contratação. Só auferir de algumas regalias ao nível dos descontos para a Segurança Social, mas isso tem a ver com o tipo de contratação (sem termo).

O grau de sucesso em termos de contratação destes alunos pelas empresas não é relevante mas sim o facto de os alunos estarem a trabalhar durante estes anos, para nós já é muito importante. O facto de estarem integrados em termos laborais e sociais, a utilização dos transportes públicos na ida de casa para o trabalho e do trabalho para casa, e em termos laborais de não serem discriminados, mas sim respeitados pelos seus colegas. Em termos de contratação nem sempre é fácil, até pela conjuntura sócio - económica em que vivemos. O facto de estes alunos não serem vistos nas empresas como alunos desta instituição mas como outro qualquer colega de trabalho é muito importante.

Temos estado em negociações com a Câmara Municipal para que os alunos que lá se encontram a fazer estágio sejam integrados nos quadros; embora haja vontade da Câmara Municipal em colocar estes alunos nos seus quadros, não tem sido fácil porque terá de ser aberto concurso público e há o problema dos *rácios*. Também na Junta de Freguesia temos alunos que fazem trabalhos de limpeza urbana e, embora o Presidente da Junta esteja sensível a esta questão, ele neste momento não quer assumir essa decisão em virtude de estarmos em vésperas de eleições autárquicas. Depois das eleições, no

caso de permanecer a mesma equipa, penso que serão receptivos a fazer a contratação destes trabalhadores, até porque a avaliação que tem sido feita destes trabalhadores pelas autarquias e pelas empresas tem sido positiva.

As dificuldades que os alunos sentem em termos de desempenho têm a ver com as dificuldades deles, que, na maioria dos casos é deficiência mental, embora queira deixar claro que temos jovens a desenvolver actividades que em nada diferem em termos de execução, doutros jovens sem qualquer tipo de deficiência. Em termos de assiduidade podem até considerar-se mais assíduos. Temos também outros casos em que as suas dificuldades os tornam mais dependentes das pessoas que os supervisionam, fazendo com que eles estejam por vezes à espera de orientações para prosseguir o seu trabalho. No caso do jovem que está no Hóquei Clube da Lourinhã – apoio à secretaria e que é um jovem com uma paralisia motora e no caso dos jovens que fazem a limpeza urbana podemos considerar que estão perfeitamente adaptados às funções que exercem e podemos aqui afirmar que são casos de sucesso.

As dificuldades que as empresas sentem são relativas. Posso dar como exemplo o caso da jovem que está no Lar de Idosos que tem dificuldades em termos de *comunicação*. Ela faz-se acompanhar de um livro de simbologia (SPC), mas por vezes não há muita disponibilidade para tentar a comunicação com ela. Também, por vezes, temos a primeira reacção das empresas do tipo: o que é que ele/ela vai conseguir fazer? Se calhar não consegue fazer nada! A nossa função é explicar-lhes que há tarefas que eles podem fazer, que as empresas também têm uma função social. No caso da jovem que está no Lar, ela presta serviço na engomadoria e, até agora não tem havido problemas com o seu desempenho. Esta experiência também abre caminho para a inserção de outros jovens que estejam nas mesmas condições.

E as famílias, como encaram o futuro destes jovens?

As famílias destes jovens apresentam normalmente um baixo índice social e económico. Não me parece que as mesmas apresentem grande tipo de preocupações ao nível da formação dos seus filhos, embora, na maior parte dos casos, estes, sejam indivíduos que vão sempre necessitar de algum tipo de orientação no futuro. Não vejo que possa haver muito apoio na maior parte dos casos, na família mais alargada: irmãos, tios, primos, etc. Acho que esse tipo de preocupação ainda não se colocou verdadeiramente. Alguns são mais autónomos, mas outros vão depender sempre destes

apoios. Esta instituição tem neste momento um projecto para um *Lar Residencial* (anexo à instituição), para dar apoio aos alunos com menos autonomia ou com dificuldades motoras, para os poder apoiar quando as famílias faltarem ou já não os conseguirem apoiar. Também existe um projecto para a criação duma *Unidade Residencial* (num edifício onde funcionou uma escola primária), para acolher os alunos com actividade profissional. Estes últimos, apesar de mais independentes, também irão necessitar porventura de um apoio quando perderem os familiares mais próximos. Para este projecto que está orçamentado em cerca de cem mil euros, parte deles financiados pela instituição, iremos promover algumas actividades junto da comunidade de forma a gerar algumas receitas (vamos ter uma banca de comes e bebes nas Marchas Populares e uma actividade de BTT em Julho). O Lar está previsto ter 12 camas.

E as famílias têm conhecimento dos apoios de que podem beneficiar os seus filhos?

Nem sempre. Algumas vêm naquela situação (estágio laboral), mais uma forma de obter algum rendimento para a casa/família. Outras, porém, não mexem naquele dinheiro, na tentativa de ser um apoio para o seu futuro. Ao contrário, noutros casos, a escola não pode descurar a situação daquele aluno e tem de manter o apoio durante mais tempo devido a algumas situações pontuais nalgumas famílias.

Relativamente aos apoios aos trabalhadores ou empresas, os protocolos passam mais pelas empresas e pela nossa instituição e as famílias não estão muito a par deste tipo de situações. Noutro sentido, já fizemos duas acções com os técnicos do Centro de Emprego e com as empresas para a divulgação junto das mesmas dos benefícios relativos à contratação destes alunos. Estes apoios numa primeira fase até são compensadores, mas numa segunda fase, já são menores e o empresário pode não ser compensado na relação custo/produktividade. Durante o primeiro ano, o empresário tem apoios, através do Centro de Emprego, ao nível da adaptação do posto de trabalho (equipamentos adequados para aquele trabalhador), na participação no vencimento do trabalhador (pode ser até de 50%), além de poder ser contemplada a formação do/s trabalhadores que estiverem mais directamente ligados ao trabalhador portador de deficiência.

Algumas vezes as empresas declinam este tipo de apoios devido ao excesso de burocracia; também ainda não tivemos nenhum caso que necessitasse a adaptação do

posto de trabalho. Todas as situações são vistas caso a caso e vão sendo solucionadas à medida que vão surgindo.

III – Sobre os estágios e as empresas:

1 – Nós tentamos procurar as empresas em função do gosto do aluno. Às vezes eles dizem que gostavam de determinada coisa e não é compatível. Também tentamos ver se a empresa reúne as condições, como por ex. não ter muitos trabalhadores, isto é, ser de média dimensão.

As empresas costumam ser receptivas mas... *«já tivemos melhores dias»*. Há empresas que dizem logo que sim à primeira e outras que não.

Os alunos têm conseguido fazer a sua integração, e, no caso de dois ou três casos em que não tiveram sucesso à primeira tentativa, conseguimos depois uma segunda integração com sucesso.

2- O dia-a-dia dos alunos nas empresas é como outro trabalhador qualquer. Eles deslocam-se de manhã no transporte público (no caso de terem transporte público compatível) para o local de trabalho. Se não for esse o caso nós (instituição) vamos levá-los ao local de trabalho. Vamos lá também à hora do almoço e ao fim da tarde; chegam lá, já sabem o seu caminho, dirigem-se à arrecadação para ir buscar o material, as ferramentas, etc. Os que estão em oficinas desenvolvem o seu trabalho como outro trabalhador normal. Os problemas de integração dependem do tipo de deficiência. O problema mais grave que temos neste momento tem a ver com questões de *comunicação*.

3 – Todos eles têm um subsídio, que é depositado por eles mensalmente no Banco (também aqui eles estão a aprender lições de cidadania). Numa primeira fase fica ao critério da entidade empregadora e, ao fim de 30 dias fixam um montante. À medida que o trabalhador vai evoluindo na empresa, os montantes também vão sendo actualizados. Temos jovens a ganhar 70% ou 80% do ordenado mínimo, outros 50% e ainda outros 30%. Como os contratos são anuais, eles também vão sendo actualizados anualmente, também dependendo da produtividade do próprio jovem. Estes aumentos podem ser de 40 ou 50 euros ou de 10 ou 15 euros, tentando aproximá-los à realidade.

Não nos podemos esquecer que são estágios e que estão a ser apoiados pela segurança social.

O tempo que o aluno permanece em estágio depende muito de cada caso. Pensamos que é preferível o aluno continuar numa situação de estágio do que ele ir para casa e ficar desocupado. Da verba paga pela empresa aos estagiários (semanal), há uma parte que não é depositada e é dada ao jovem para ele gerir. Há casos em que os jovens também levam algum dinheiro para casa se houver necessidade.

4 – A avaliação destes jovens que já estão fora da escolaridade obrigatória, é feita em ficha própria preenchida por nós e pelo técnico que está responsável por eles. Esta feita é feita semestralmente (em Janeiro e no final do ano).

5 – Em termos de contratação estamos à espera da decisão dos serviços jurídicos da Câmara para ver se conseguimos ultrapassar a questão dos rácios. Quanto à Junta de Freguesia, aguardamos a resposta para depois das eleições. Os jovens vão continuando em estágio até haver abertura para a contratação. Não me parece razoável mudá-los de local ou mandá-los para casa ou virem aqui para a escola. Vamos fazer outra adaptação durante mais não sei quanto tempo? A nossa preocupação é ir insistindo a ver se se consegue ultrapassar esta fase. Por essa razão não temos um limite temporal para estes estágios. O aluno vai-se também aperfeiçoando na sua actividade e nós vamos insistindo na contratação desse jovem. A estabilidade para estes jovens é muito importante: não vamos colocá-lo numa empresa sabendo que dentro de oito ou nove meses ele vai sair de lá.

3 - Entrevista ao Director do Centro de Emprego de Torres Vedras.

Antes de iniciar a entrevista, quero agradecer a sua disponibilidade para me receber. Quero também pedir autorização para gravar a entrevista, a fim de não perder elementos importantes. Esta entrevista tem como objectivo conhecer algumas condições da entrada no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, aqui na zona oeste, e, mais concretamente, no concelho da Lourinhã.

1 – Quais são os concelhos que são abrangidos pelo Centro de Emprego de Torres Vedras?

2- O meu estudo centra-se no concelho da Lourinhã. Tem presente qual a percentagem de população activa desempregada neste concelho? E a mesma percentagem relativamente à população com deficiência?

3 – Quais são as medidas que o Instituto do Emprego e Formação Profissional promove, em geral, para a inserção na vida activa, das pessoas com deficiência? Como divulgam as ofertas?

4 – No caso de Torres Vedras, quais as medidas que têm sido incentivadas, no sentido desse apoio? Como chegam às instituições e famílias?

4-1- Desses programas/medidas, quais é que têm tido mais sucesso? Porquê? E quais é que têm tido menos sucesso? Porquê? Qual a percentagem de jovens que têm tido apoio?

5- De quem é têm partido as iniciativas de emprego (das escolas, das empresas ou das famílias)? As pessoas em questão conseguem mais facilmente emprego de forma particular ou através das instituições?

5-1 – Que avaliação faz destas iniciativas? O que devia ser mudado nesse campo? Tem havido muitos despedimentos?

5-2 – Tem dados que possam ilustrar o caso concreto do concelho da Lourinhã?

6 – Que tipo de deficiência tem mais facilidade de integração? Mental? Motora? Visual? Surdos?

Questão 1.

Centro de Emprego de Torres Vedras

O Centro de Emprego de Torres Vedras, inserido na Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo, abrange os seguintes concelhos da sub-região Oeste:

- Cadaval
- Lourinhã
- Mafra
- Sobral de Monte Agraço
- Torres Vedras

O conjunto destes concelhos corresponde a uma área de 1 069 Km², englobando uma população residente de 172 743 pessoas de acordo com os dados dos “censos” de 2001.

- Características Demográficas

- Idade

	< 14 anos		> 15 anos e < 24 anos		> 25 anos e < 64 anos		> 65 anos	
	Número	% (a)	Número	% (a)	Número	% (a)	Número	% (a)
Cadaval	1.874	13,4	1.790	12,8	7.008	50,3	3.271	23,4
Lourinhã	3.753	16,1	3.376	14,5	12.042	51,7	4.094	17,5
Mafra	8.746	16,1	7.210	13,2	29.934	55,1	8.468	15,5
S. M. Agraço	1.384	15,5	1.197	13,4	4.733	53,0	1.613	18,1
T. Vedras	11.311	15,6	9.757	13,5	38.618	53,4	12.564	17,4
TOTAL	27.068	15,6	23.330	13,5	92.335	53,4	30.010	17,3

(a) Percentagem relativa ao total do Concelho – soma 100% em Linha.

Contacto do Centro de Emprego de Torres Vedras

Rua Santos Bernardes, nº 25 – r/c

2560-362 TORRES VEDRAS

Telef – 261 330 150

Fax – 261 330 159

e-mail – cte.torresvedras@iefp.pt

Questão 2.

Concelho da Lourinhã: Desemprego registado segundo o género, tempo de inscrição e situação face ao emprego (situação no fim do mês de Abril de 2009)

Género		Tempo de Inscrição		Situação face ao emprego		Total
Homens	Mulheres	< 1 ano	≥ 1 ano	1º Emprego	Novo emprego	
430	501	725	206	71	860	931

In www.iefp.pt/estatisticas/mercado_de_emprego/concelhos:estatisticasmensais

Não existem dados desagregados por concelho quanto à população do concelho da Lourinhã com deficiência inscrita no Centro de Emprego de Torres Vedras.

Questão 3.

Os serviços e medidas específicos de apoio à inserção socioprofissional no mercado normal de trabalho e prestados pelo IEFP-IP, são os seguintes:

Ao nível do Emprego:

- ▶ [A Procura de Emprego](#)
- ▶ [Protecção no Desemprego](#)
- ▶ [Divulgação do curriculum](#)
- ▶ [Pesquisa de ofertas de emprego](#)
- ▶ [Descobrir o Centro de Emprego da área de Residência](#)
- ▶ [Guia de Recursos para a Reabilitação Profissional](#)
- ▶ [Documentos de Divulgação Complementares na Área da Reabilitação](#)

Apoios e Incentivos:

- ▶ [Avaliação / Orientação Profissional](#)
- ▶ [Apoios à Colocação e Acompanhamento Pós-Colocação](#)

- ▶ [Teletrabalho](#)
- ▶ [Emprego Protegido](#)
- ▶ [Ajudas Técnicas](#)
- ▶ [Instalação Por Conta Própria](#)
- ▶ [Prémio de Mérito](#)

Formação:

- ▶ [Formação Profissional](#)
- ▶ [Readaptação ao Trabalho](#)

Questão 4.

Regra geral, a medida mais concorrida pelas entidades empregadoras é o apoio à contratação, no âmbito dos [Apoios à Colocação e Acompanhamento Pós-Colocação](#). A divulgação dos serviços e medidas específicos de apoio à inserção socioprofissional em mercado normal de trabalho é feita através do sítio www.iefp.pt, em sessões de divulgação específicas da problemática, em sessões de divulgação das medidas e programas da responsabilidade do IEFP- IP, em workshops, em mesas redondas, etc.

Questão 5.

A participação nas sessões de divulgação dos serviços e medidas específicos de apoio à inserção socioprofissional em mercado normal de trabalho é feita, quer a pedido de algumas escolas, associações, autarquias. Os contactos com entidades empregadoras para o efeito, acontece, regra geral, já em fase de inserção dos candidatos e em situação concreta de entrada no mercado normal de trabalho.

Questão 6.

Os candidatos com deficiência que têm mais facilidade de integração no mercado normal de trabalho são os portadores de deficiência motora, logo seguidos dos surdos.

4 - Entrevista à Psicóloga responsável pelo C.R.E.A.P. (Centro de Reabilitação Profissional) de Peniche.

Esta entrevista neste Centro de Formação reveste-se do maior interesse para a minha tese de mestrado, uma vez que alguns alunos que aqui fazem formação profissional, são oriundos do Concelho da Lourinhã.

Questões:

I- Sobre os alunos:

- 1 – Quantos alunos frequentam ou frequentaram este Centro, oriundos do Concelho da Lourinhã? (dados referidos a um horizonte temporal de 5 anos, sensivelmente).
- 2 – Que idade têm e que tipo de problemática apresentam?
- 3 – Que tipo de currículo é que têm?

II – Sobre os Cursos oferecidos pelo CREAP:

- 1– Como é que é feita a informação destas iniciativas para a comunidade em geral?
- 2– Quais são as áreas profissionais oferecidas pelo Centro?
- 3– Como é que é feita a selecção para a formação profissional?
- 4– Qual o grau de aproveitamento destes cursos?

III – Sobre a colocação no mercado de trabalho:

- 1– Como é feita a colocação no mercado de trabalho?
- 2– Que tipo de empresas os costuma receber?
- 3– Qual a percentagem de alunos colocados anualmente no mercado de trabalho?
- 4– Qual a percentagem de alunos que fica nos quadros das empresas?

Respostas:

1 – Alunos que frequentam este Centro de Formação Profissional, oriundos do Concelho da Lourinhã:

Quadro nº 1 – Formandos oriundos do concelho da Lourinhã

Cursos	2004	2005	2006	2007	2008*	2009
Ajudante de carpinteiro	2 H	3 H	2 H	1 H		
Ajudante de cozinheiro	1 M	1 M	1 M	1 M		
Ajudante de serralheiro	-----	-----	1 H	1 H		
Auxiliar de artes gráficas e encadernação	1 H	2 H	1 H	1 H		
Auxiliar administrativo/apoio geral	-----	-----	-----	-----		
Auxiliar de jardinagem	2 H	2 H	1 H	1 H		
Auxiliar de costura e serviços domésticos	-----	1 M	2 M	2 M		
Auxiliar de manutenção e limpeza	-----	-----	1 M	1 M		
Curso de carpinteiro de limpos					2 H	2 H
Curso de ajudante de hotelaria e restauração					1 M	1 M
Curso de serralheiro/a civil					1 H	1 H
Curso de artesanato/encadernador/a					1 H	1 H
Curso de assistente administrativo					-----	-----
Curso de operador/a de jardinagem					1 H	2 H
Curso de serviços domésticos					3 M	3 M

Questão 2/3 - Estes alunos oriundos do Concelho da Lourinhã, têm na sua maioria, entre 15 a 19 anos, possuem o 1º ou 2º ciclo, à excepção de uma minoria de casos com o 3º ciclo (todos eles com currículos alternativos). Na sua maioria apresentam *deficiência intelectual* à excepção de um caso com doença do *foro psiquiátrico* e de outro que

apresenta, além de *deficiência intelectual, uma paralisia cerebral e deficiência motora*. Surge aqui *um único caso de um aluno que tem entre 20 e 24 anos*. Estes cursos, financiados pelo IEFP e pelo FSE, tinham um máximo de duração de 4 anos, até ao ano de 2008. Dos alunos que constam deste mapa, registamos duas desistências (por faltas) e dois casos de contratação após formação.

A entrevistada refere que os alunos que provêm do concelho da Lourinhã, têm por norma, *mais escolaridade* que os de Peniche. São alunos que frequentaram CEFs e outro tipo de formação profissional como o caso de um aluno que frequentou um Curso Técnico de Gestão e Programação de Sistema Informático, na Escola Secundária da Lourinhã, embora sem aproveitamento. A percentagem de alunos da Lourinhã que frequentou o CREAP foi em 2006 – 10%, em 2007 -8% e em 2009 – 14 %.

Nota: H – Homem

M – Mulher

- A partir do ano de 2008, os cursos passam a ter outras denominações e a idade mínima de entrada dos alunos, passa de 15 para 16 anos. Há um novo programa – POPH – Programa Operacional Potencial Humano, do Fundo Social Europeu, financiado pelo CREN – Fundos Comunitários.

2 – Sobre os cursos oferecidos pelo C.R.E.A.P.:

1 – A informação destes cursos faz-se através do nosso site, através da divulgação para as Escolas, Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais dos diversos concelhos (Peniche, Óbidos, Torres Vedras, Lourinhã e Bombarral). Também fazemos a divulgação através da Feira do Emprego de Peniche (2009). “*Orienta-te*” e outras feiras e também aproveitamos a campanha do Pirilampo Mágico. Os candidatos a formandos podem fazer as candidaturas através do nosso site.

2- As áreas profissionais já foram referidas. Os currículos estão definidos no Catálogo Nacional das Qualificações mas têm de ser feitas adaptações aos nossos alunos, têm de ser adaptados individualmente: Há um projecto no IEFP para analisar estes referenciais ao nível dos conteúdos e carga horária. Os cursos podiam ir anteriormente, até 4 anos e

agora são só de 2900 horas (2 anos), o que é insuficiente para pessoas com deficit intelectual. Pensamos que em 2010 possamos trabalhar com esses referenciais adaptados. Quando este projecto estiver concluído, todos os centros que utilizarem os referenciais do catálogo poderão fazer dupla certificação – escolar e profissional.

3 – Os alunos, na sua maioria são encaminhados pelas Escolas (ramo educacional), pelo Rendimento Social de Inserção, pela Segurança Social ou são os próprios jovens e famílias que nos contactam (menor número de casos). Os jovens já vêm caracterizados, já trazem relatórios, normalmente. Em seguida, eu (psicóloga), convoco o jovem e a família e é feita uma avaliação onde é recolhida informação sobre a autonomia pessoal e social. Quando vemos que a informação recolhida é insuficiente, são aplicados testes.

A assistente social faz uma avaliação da caracterização económica e sócio - familiar. Em seguida, o caso é apresentado em reunião de equipa de coordenação técnica, onde é analisado e depois é feita uma proposta ao Conselho Técnico permanente, que delibera.

4 – O grau de aproveitamento é relativo. Agora o tempo de estágio é menor. Temos desistências que se devem a questões económicas: os formandos acham que auferem pouco (os subsídios contemplam a alimentação, a creche dos filhos, o passe social e uma bolsa de profissionalização que estava indexada ao abono de família). Estes subsídios eram, antes de 2008 de 60 euros no mínimo, podendo ir até 70% do ordenado mínimo nacional. Neste momento, a bolsa para o escalão I e II do abono de família é 10% do IAS (indexante aos apoios sociais). O escalão III e IV recebe 5% do IAS e o escalão V e VI não recebe bolsa. Em 2008 houve muitas desistências por motivos económicos.

Outro motivo é pelo facto de, quando passam a estágio profissional nas empresas, o horário de trabalho é mais longo, trabalham mais e a bolsa mantém-se.

3 - Sobre a colocação no mercado de trabalho:

1 – O estágio faz parte da formação (vai de 3 a 6 meses). Quando a formação termina, deverá ser feita a proposta de contratação. Por vezes, há empresários da indústria hoteleira que nos procuram no Verão. Por vezes é a família que sugere determinada empresa para a contratação.

A UNIVA está em colaboração com o Centro de Emprego é torna-se também num mediador.

2 - As empresas familiares e as pequenas e médias empresas é que mais facilmente recebem estes jovens. Torna-se mais fácil em empresas privadas do que nas empresas públicas.

Por vezes são as famílias que não estão interessados que os seus filhos trabalhem porque perdem a pensão social e mesmo quando ficam desempregados é difícil retomá-la.

3/4 -

Quadro nº 2 – Formandos colocados em empresas, no ano de 2008

CERCIPENICHE, C.R.L.		
Ano de 2008		
Nº Total Formandos	80	
Nº Formandos Concluíram	20	
CURSO	COLOCADOS	Contrato Sem Termo
Carpinteiro/a de Limpos	0	
Ajudante de Hotelaria e Restauração	3	
Serralheiro/a Civil	4	
Artesanato - Encadernador/a	2	
Assistente Administrativo/a	0	
Operador/a de Jardinagem	5	
Serviços Domésticos	4	
TOTAL	18	0

ANEXO – B

Análise de um Protocolo de Formação em Posto de Trabalho:

Ao fazer a análise deste protocolo de formação de um aluno com deficiência motora, que faz apoio à secretaria numa associação desportiva, pretendi avaliar se os itens do mesmo correspondiam ou não às informações que tinha obtido através das entrevistas realizadas. As conclusões da tabela abaixo (**Tabela nº 1**) reafirmam os dados das entrevistas.

Tabela nº 1

Categories	Subcategorias	Indicadores	UC
Tipo de protocolo	Protocolo Tripartido		
	Os parceiros Câmara Municipal Hóquei Clube da Lourinha Instituição de Ensino Especial	<i>«Entre a Escola de Ensino Especial, representada por ..., a Câmara Municipal, Representada por... e o Hóquei Clube da Lourinhã, representado por...»</i>	1
	Protocolo de Continuidade	* No final do protocolo aparece a assinatura da encarregada de educação, que não é mencionada no início. <i>«O Hóquei ...permite a continuação da Formação... como auxiliar administrativo»</i>	1
A formação profissional	Objectivos da Formação		
	Aprendizagem para futura integração profissional e social	<i>« O processo de formação tem como objectivo principal proporcionar ao formando um conjunto de aprendizagens que lhe possibilitem uma futura integração profissional e social»</i>	1
	São Obrigações dos técnicos responsáveis		
	Atribuir tarefas/Orientar	<i>«Atribuir tarefas ao formando...»</i>	2

	Acompanhamento ao formando	«Orientar o formando no funcionamento do serviço»	4
	Esclarecer/Informar/Acompanhar	«Esclarecer as dúvidas que o formando coloque» «Informar os técnicos da ADAPECIL» «Acompanhar periodicamente o formando» «Promover a boa colaboração entre as partes»	
Apoio Logístico	Horários/Formação/Avaliação/Alimentação e Transportes	«Horário Normal de Trabalho «9h-13h; 14h-18h» «A ADAPECIL responsabiliza-se pelo almoço e pela deslocação do formando» «Os representantes das duas partes deverão reunir... em Janeiro e Junho. Uma semana antes do término do protocolo...»	3
Formação subsidiada	Subsídio atribuído pela Câmara Municipal	«A CML concederá um subsídio no valor de»	1
Avaliação profissional	Avaliação em parceria	Os representantes das duas partes deverão reunir nos períodos de avaliação formais...	1

Analisando este *Protocolo de Formação em Posto de Trabalho*, podemos confirmar a existência de um *Protocolo Tripartido* entre a Câmara Municipal como entidade subsidiária, a instituição de Ensino Especial e uma Associação Desportiva que

acolhe o formando. Verificamos também que se trata de um contrato de formação *de continuidade*.

Também é mencionado neste protocolo o subsídio a conceder ao jovem, o qual é actualizado anualmente.

São objectivos desta Formação: *A Aprendizagem para uma futura integração profissional e social - « O processo de formação tem como objectivo principal proporcionar ao formando um conjunto de aprendizagens que lhe possibilitem uma futura integração profissional e social»* (do protocolo).

Na Categoria *Formação Profissional*, confirmamos neste contrato que a instituição que acolhe o aluno faz o acompanhamento deste a vários níveis, que vão desde a distribuição de tarefas e também (4 ocorrências) informação e acompanhamento do estagiário.

Na categoria *Apoio Logístico* (com 3 ocorrências), constatamos que essa também é uma tarefa da Instituição Desportiva.

Na Categoria *O Formando*, é de salientar (com 5 ocorrências), o texto, do referido protocolo: *«Manter um comportamento socialmente aceitável —« Interagir, Aceitar elogios ,Ser Solidário, Pedir Ajuda e Manter Conversas»*, a preocupação com este tipo de situações, dado que se trata de um jovem com deficiência. Penso que este tipo de itens não nos surgiria se se tratasse de outro tipo de protocolo.

Na Categoria *Avaliação Profissional*, verificamos que esta se realiza semestralmente, em parceria, tal como já tínhamos visto na análise das entrevistas: *«Os representantes das duas partes deverão reunir no períodos de avaliação formais...»* (também do texto do referido documento).

No final do Protocolo de Formação surge-nos *outro interveniente*, o representante legal do Formando, *dando o seu consentimento* neste acordo, tal como prevê o Código Civil, no artigo 138º - *Incapacidades e Interdições das Pessoas com Deficiência*.

1 - Podem ser interditos do exercício dos seus direitos todos aqueles que por anomalia psíquica, surdez--mudez ou cegueira se mostrem incapazes de governar suas pessoas e bens.

2 - As interdições são aplicáveis a maiores; mas podem ser requeridas e decretadas dentro do ano anterior à maioridade, para produzirem os seus efeitos a partir do dia em que o menor se torne maior.

De facto, em relação às pessoas com deficiência, avolumam-se obstáculos adicionais, uns de ordem material concreta e, outros mais numerosos que pertencem à esfera das mentalidades. Na, realidade, estas limitações não os impedem de ser pessoas activas e, portanto, de desempenhar um papel socialmente útil (Neves *et al*, 2000).

A análise deste protocolo, complementa este estudo, fazendo a triangulação dos resultados obtidos com os dados obtidos nas entrevistas realizadas.