



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Processos de transição para a vida pós-escolar de crianças e jovens com deficiência. Um estudo de caso no concelho da Lourinhã.

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial

ANA PAULA MERGULHÃO FERNANDES DIAS

Lisboa
2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Processos de transição para a vida pós-escolar de crianças e jovens com deficiência. Um estudo de caso no concelho da Lourinhã.

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial

Sob a orientação de: Professora Doutora Catarina Tomás e Professora Doutora Mariana Dias

ANA PAULA MERGULHÃO FERNANDES DIAS

**Lisboa
2011**

AGRADECIMENTOS

Em agradecimento, dedico esta dissertação aos meus alunos, com quem muito aprendi e a quem desejo um futuro cheio de luz.

Muitos foram os que me ajudaram a conseguir elaborar esta dissertação e a quem não posso deixar de agradecer.

É com orgulho que, antes de mais, agradeço à minha filha e ao meu marido pelo amor, incentivo e força que me deram ao longo deste percurso. Sem o apoio deles, este momento seria impossível.

Agradeço, também, às minhas Orientadoras que, com paciência, empenho, profissionalismo e dedicação, permitiram a realização deste estudo, que para mim é tão importante.

Aos meus amigos Nuno Damião, a Lurdes Joaquim, a Fátima Dias e Pedro Dias, a Manuela Santos e a Gislaine Becker- quer pela motivação, pela amizade, carinho e amor que nos une - que nunca deixaram de estar presentes nos momentos mais difíceis deste período de pesquisa.

À minha querida mãe que, nos momentos de lucidez, soube, como sempre, acarinhar-me e apoiar-me incondicionalmente.

Os meus agradecimentos ao conselho executivo da minha escola, que me ajudou com todo o processo burocrático, dando-me liberdade para concretizarmos este trabalho de investigação, bem como a todos os colegas que facilitaram informações ou tiveram sempre uma palavra de carinho e paciência.

Acima de tudo, quero agradecer, com muito amor, aos meus alunos e aos encarregados de educação que se dispuseram a trabalhar comigo, sempre empenhados e preocupados com o meu desempenho.

A todos a quem me referi e a quem não me referi estou eternamente grata, não só por corresponderem às minhas expectativas, mas sobretudo por me permitirem acreditar que o mundo pode ser melhor quando existe união e trabalho de equipa.

O meu sincero agradecimento a todos!

RESUMO

A integração de crianças e jovens com deficiência após o seu período escolar emerge como uma necessidade social face os direitos atribuídos a esse grupo social.

O presente trabalho de investigação procurou compreender o processo de integração da criança e jovem com deficiência a partir do contexto escolar, analisando o processo de transição para a vida pós-escolar de seis crianças e jovens que frequentam uma escola no concelho da Lourinhã. Procuramos ainda, ouvir os encarregados de educação, professores e técnicos que trabalham com estas crianças, no sentido de analisar os seus discursos sobre estes processos de transição.

Do ponto de vista teórico e metodológico considerou-se, ao longo do trabalho, o aluno deficiente como ator social, da mesma forma que procuramos no decorrer das nossas observações, recolhas de dados e das análises feitas ressaltar a “voz” ativa dos mesmos.

Dos resultados apurados no nosso campo empírico de estudo, consegue-se identificar as expectativas e preocupações em torno da transição pós-escolar, nomeadamente as questões de integração laboral.

Palavras-chave: Criança e Jovem com deficiência; Transição para a Vida Pós-escolar, Inclusão Social; Projetos de Vida.

ABSTRACT

The integration of children and youth with disabilities after their school years emerged as a social need against the rights assigned to this social group.

This research project sought to understand the integration process of children and youth with disabilities from the school context, analyzing the process of transition to post-school of six children and young people who attend a school in the county of Lourinhã. We also seek listen to parents, teachers and staff that work with those children, in order to analyze their speeches on these transitions.

From the standpoint of theoretical and methodological considered throughout the work, the disabled student as a social actor, as we seek in the course of our observations, data collection and analysis is made to highlight children and youth "voices".

From the results obtained in our empirical field study, it is possible to identify the expectations and concerns about post-school transition, including issues of integration work.

Keywords: Children and Youth with disabilities, Transition to Life After School, Social Inclusion, Life Projects.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice	v
Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	vii
Lista de Siglas.....	viii

INTRODUÇÃO

Relevância do Estudo	1
1. Trajetos e objetivos da Investigação	3

PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO

Capítulo I – Transições de Crianças e Jovens com Deficiência

1.1 Infância, Educação Especial e Sociologia	7
1.1.1 A condição infantil e juvenil com deficiência.....	10
1.1.2 Incapacidade, invalidez e deficiência.....	15
1.1.3 Exclusão, Integração e Inclusão social.....	19

Capítulo II – Educação como Inclusão Social

2.1 Enquadramento sócio histórico.....	26
2.2 Enquadramento Legal da Educação como Inclusão Social	29
2.2.1. Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Portugal	32
2.2. Cidadania e os Jovens com Deficiência no Espaço Escolar	42
2.3. Processos de Transição - Alguns Norteadores.....	43
2.3.1. Transição para a vida adulta.....	44
2.3.2. Transição para a vida ativa.....	45
2.3.3 Transição para a vida pós-escolar	46

PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO

Capítulo III – Metodologia

3.1. Procedimentos metodológicos	52
3.2. Caracterização do Contexto	56
3.2.2 Caracterização do Contexto Escolar no Concelho	57
3.3. Sujeitos da Investigação.....	57

PARTE III - RESULTADOS

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados

4.1. Análise a partir da pesquisa de terreno	61
4.2 Os Processos de Transição na escola para a vida pós escolar das crianças e	

Jovens com deficiência	62
4.3 O estágio enquanto prática promotora dos processos de integração social ...	65
4.3.1 Integração Organizacional e Social da Escola	67
4.3.2 Aprendizagem	72
4.3.3 Estágios	76
4.3.3.1 Relevância Social	77
4.3.3.2 Relevância Pessoal	77
4.3.3.3 Informações sobre os Estágios	78
4.3.3.4 Acompanhamento aos Estágios.....	78
4.4 Profissões	81
4.5 Projetos de Vida.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	97
Anexo I- Integração Organizacional e Social na Escola das crianças e jovens.....	98
Anexo II – Aprendizagens	100
Anexo III – Estágio	101
Anexo IV – Profissão	104
Anexo V - Projetos de Vida.....	106

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos Legais e Ações	34
Quadro 2 – Caracterização das Crianças e Jovens	57
Quadro 3 – Caracterização dos Encarregados de Educação.....	58
Quadro 4 – Caracterização da Professora do Ensino Especial	58
Quadro 5 – Integração organizacional e social na Escola	98
Quadro 6 – Aprendizagens	100
Quadro 7 – Estágios.....	101
Quadro 8 – Profissões.....	104
Quadro 9 – Projetos de Vida.....	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Procedimentos adotados na Investigação.....	55
Figura 2. Integração organizacional e social na Escola.....	71
Figura 3. Aprendizagens.....	75
Figura 4. Aprendizagens.....	76
Figura 5. Estágios	81
Figura 6. Bombeira.....	82
Figura 7. Balconista.....	82
Figura 8. Professora de Patinagem	82
Figura 9. Agricultor	82
Figura 10. Estilista.....	82
Figura 11. Projeto de Vida.....	85
Figura 12. Projeto de Vida.....	85
Figura 13. Projeto de Vida.....	86

LISTA DE SIGLAS

APD – Associação Portuguesa de Deficientes
AVD - Atividades da Vida Diária
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
CDC – Convenção dos Direitos das Crianças
CRP – Conselho Regional de Psicologia
ED.I – Educação Inclusiva
EEE - Equipa Especial
EE – Educação Especial
EI – Escola Inclusiva
EP – Escola Pública
DEANE – Desenvolvimento da Educação de Alunos com Necessidades Especiais
DP – Deficiência Psíquica
DP – Deficiência Sensorial
DF- Deficiência Física
DM – Deficiência Múltiplas
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
NADA – Serviço de Apoio à Deficiência Auditiva
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG – Organizações Não Governamentais
PEP- Portal das Empresas de Portugal
SAE – Sala de Apoio Educativo
SAP – Sala de Apoio Permanente
SNE – *Special Needs Education*
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
TS – Treino Social
TVA – Transição para Vida Ativa
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UAI- Unidades de Atendimento e Intervenção

Relevância do Estudo

Certas coisas na vida parecem-nos, muitas vezes, perfeitamente óbvias. No entanto, com as nossas reflexões diárias, percebemos que temos que nos questionar, compreender e emocionar para finalmente encontrarmos um novo caminho. Todavia, não um caminho dotado de absolutismos, mas um caminho que nos permita sempre refletir, visando a melhoria dos nossos atos.

O tema que se faz presente - Processos de transição para a vida pós-escolar de crianças e jovens com deficiência - não ocorre do mero acaso ou da necessária seleção de uma entre as diversas temáticas na área da Educação. Emerge do interesse e da motivação vinda da experiência prática, enquanto profissional da educação, com vinte e seis anos de experiência, dos quais dezoitos são dedicados à Educação Especial.

Ao longo desses anos, muitas foram as reflexões que nortearam a prática escolar, diante das mudanças que se fazem necessárias nas práticas pedagógicas, no sentido de tentar promover a autonomia das crianças e jovens deficientes e, conseqüentemente criar oportunidades e campos de ação que possibilitem a integração social dos mesmos, e no caso deste trabalho de investigação, a análise recai sobre os desenvolvimentos da vida escolar e sobre as atividades pós-escolares com vista à integração numa atividade profissional dessas crianças e jovens.

Refletir a respeito da inclusão/exclusão, dentro do contexto social atual, parece-nos algo contraditório ou pelo menos revestido de muita complexidade. Contraditório na sua essência, uma vez que a tentativa de inclusão passa por diversos processos que podem suscitar a exclusão.

A sociedade contemporânea traçou para si um perfil centrado na ideia de globalização com o objetivo de tornar-se uma sociedade homogênea, na ilusão de terminar com as disparidades sociais, uma vez que o homem passaria a ter, supostamente, mais oportunidades. Entretanto, a ideia de uma sociedade de direitos e igualdades, tem-se mostrado cada vez mais como uma sociedade das desigualdades, da mesma forma que tais desigualdades passaram a ser o maior problema e desafio do século XXI (Giddens, 2000). E "...quando nos debruçamos sobre as condições de vida a que as pessoas com deficiência vêm sendo sujeitas, logo percebemos que as tendências

gerais das políticas sociais só residualmente captam a sedimentada naturalização da sua exclusão social...” (Martins, 2005, p.2).

Submersa nesse complexo social, encontra-se a Escola, a qual integrada no sistema estrutural mundial da globalização que, organizado repentinamente, com suas necessidades de época, visa a transformação do “indivíduo técnico”, profissionalizando-o com uma relação mais centrada no ganho financeiro e desconsiderando a formação humana desse aluno, desfazendo, com isso, a ligação do Homem consigo (Becker, 2011).

Paralela a essa formação, centra-se, ainda, a Educação Especial que ao longo da história do Homem tenta desconstruir a imagem do deficiente, seja ele físico ou mental, como um problema social. Contrariamente a esta ideia, defende-se neste trabalho de investigação, o que é proclamado no artigo 23 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989): “1. Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade”. Este documento internacional promoveu e auxiliou a defesa da ideia de que o portador de deficiência é um ator social, alguém com valor próprio, merecedor de dignidade e igualdade nos seus direitos.

Segundo Barreto, a atitude face à deficiência:

...foi evoluindo ao longo da história e em diferentes contextos sociais, e conheceu padrões e posicionamentos da sociedade bastante diferenciados(...) (...) 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. (2010, p.11-12)

Entretanto, ainda que o processo de reconhecimento que o portador de deficiência tem tido, ao longo destes anos, tem sido gradual e tem sido difícil. Podemos afirmar que não se tem traduzido numa melhoria das suas condições de vida (Martins *et al*, 2009). Assim, é necessário investir em processos que promovam as interações sociais das crianças e jovens com deficiência tendo em vista o processo de integração e inclusão social e o seu bem-estar. Neste processo, a educação assume um grande protagonismo.

O conceito de inclusão, no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer criança e jovem da comunidade escolar. “Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EDI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006, p.2).

Constatamos, assim, que embora a escolha do tema decorra do percurso profissional, mas também porque se trata de um tema pertinente do ponto de vista sociológico e educativo, enquadrando-se no entendimento que a comunidade educativa deve promover o reconhecimento das diferenças.

Diante disso, a relevância deste estudo faz-se necessária a partir da necessidade de analisar os discursos das crianças e jovens sobre os processos de transição para a vida pós-escolar. Da mesma forma pretende perceber qual é a contribuição da escola onde se desenvolveu a investigação na promoção de processos que conduzam a uma integração social de crianças e jovens com deficiência através da frequência e realização de estágios¹.

Sendo assim e diante do apresentado, este trabalho de investigação pretende dar resposta à seguinte questão de partida: quais são as representações das crianças e jovens com deficiência e das suas famílias sobre os processos de transição para a vida pós-escolar?

1. Trajetos e objetivos da investigação

Alicerçado na problemática central e nas suas consequências periféricas, fomos configurando uma linha norteadora para a realização deste trabalho. Contudo, não se trata de uma linha determinante, mas flexível à medida que as nossas leituras progrediam e que o nosso trabalho empírico recebia mais observações e informações.

¹ Após a preparação escolar, como oficinas, práticas diárias do dia-a-dia, artes, desenvolvimento corporal, terapeutas da fala, psicólogos, entre outros, a crianças/jovem preferencialmente deve entrar em estágio a partir dos 13-14 anos de idade. O estágio, resumidamente, dá-se a partir do momento que está a colocar em prática o que aprendeu na escola. Então, começa a fazer um estágio, sempre acompanhado pelo professor do ensino especial, dentro da área que pretende desenvolver profissionalmente. Sendo assim, o estágio seria a parte prática e real da inserção do jovem com deficiência nas dinâmicas sociais, nomeadamente do mundo do trabalho.

Desta forma, este trabalho configura-se numa apresentação textual que é dividida em três partes.

A primeira parte apresenta a configuração do quadro teórico, dividido em dois capítulos, e foi organizada em torno dos principais eixos conceituais que refletem a sequência da nossa leitura. Assim, o capítulo I configura-se numa análise conceptual para entendermos como são refletidos os conceitos em torno da criança/jovem portador de deficiência, a fim de percebermos como esses conceitos têm influência na sua formação e conseqüentemente, na sua integração social.

No capítulo II, procuramos fazer uma análise dentro da Educação Especial, a fim de compreendermos a importância deste domínio à inclusão do indivíduo portador de deficiência na sociedade. Nessa parte da dissertação, o texto foi construído a partir do enquadramento socio histórico, caracterizado pela formação da educação inclusiva e especial, para que pudéssemos refletir sobre as suas políticas e práticas dentro do contexto português. Da mesma forma que se buscou por meio desse contexto, perceber e invocar um enquadramento legal e normativo, com o objetivo de entender os conceitos de cidadania e direitos da criança deficiente. Conseqüentemente, ainda nesse capítulo, tornou-se relevante analisar as transições das crianças e jovens na vida pós- escolar, de forma a perceber como esse processo todo é articulado a partir dos conceitos e das práticas exercidas na sociedade contemporânea.

A segunda parte deste estudo diz respeito ao capítulo III, que corresponde à parte empírica da investigação. Nesta parte e neste capítulo, procuramos mostrar, de forma mais detalhada, qual a metodologia escolhida, da mesma forma que apresentamos de forma mais minuciosa os procedimentos metodológicos utilizados. Ainda neste capítulo, fizemos uma caracterização do contexto estudado, a fim de situar o leitor em que campo de trabalho foi desenvolvido este estudo, da mesma forma que apresentamos os sujeitos da investigação.

Ainda, nesta segunda parte, temos o capítulo IV que faz uma apresentação dos dados recolhidos e análise dos resultados, a partir do trabalho de campo desenvolvido.

A terceira parte deste trabalho, configura-se na apresentação dos resultados com o fim de fazer uma análise sobre esses mesmos resultados, diante do quadro teórico que apresentamos nos capítulos I e II.

Finalmente terminamos o trabalho com as considerações finais que caracterizam a terceira parte, que é articulada com os dados levantados nos eixos conceituais, da mesma forma que com os dados apresentados e as análises do campo empírico, e que

visa ser mais uma contribuição na desocultação do que as crianças e jovens deficientes dizem e pensam sobre os assuntos que lhes dizem respeito, bem como mostrar e apontar para futuros trabalhos de investigação sobre o contributo da escola na inserção social do portador de deficiência.

PARTE I

TRANSIÇÕES DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA

“E-ducação vem do latim educare e educere, o primeiro conduz o indivíduo de um ponto ao outro; o segundo tira para fora as habilidades desses indivíduos. Logo, E-ducação é o ato de inserir o sujeito ao mundo com as suas habilidades, conceito este explicado tão bem na maiêutica de Sócrates e retratado por Platão no diálogo de Mênon.” (Becker, 2010, p.3).

1.1 Infância, Educação Especial e Sociologia

Segundo Corsaro (2003) demorou a que as ciências sociais e humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais das suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem nas suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo das suas investigações o registo do que as crianças dizem, mais ainda quando se tratam de crianças com deficiência. É por esse motivo, que este trabalho de investigação atribuiu um particular ênfase às “vozes” das crianças e jovens com deficiência relativamente ao seu processo de transição para a vida pós-escolar, nomeadamente nas seguintes dimensões: escola, estágio profissional e relações sociais. Pretende-se ainda, caracterizar as estratégias de apoio familiar, as representações e as atitudes a elas associadas pelos pais de crianças com deficiência em contexto escolar.

Pretendemos, de seguida, caracterizar os principais eixos conceptuais utilizados neste trabalho de investigação.

Iniciamos, com o conceito de criança, tal como o conhecemos hoje, é uma construção social (Sarmiento, 2004; Fernandes, 2005; Tomás, 2011). As crianças começaram por ser vistas como adultos em miniatura e seres extremamente frágeis, com poucas probabilidades de sobrevivência e, por conseguinte, pouco merecedoras de esforço por parte dos progenitores e da sociedade no seu cuidado e na sua educação.

É, sobretudo, nas sociedades contemporâneas que a criança começa a ocupar lentamente um lugar de maior destaque na sociedade. Segundo Áries (1978) o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia da do adulto, e portanto merece um olhar mais específico.

As grandes transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância sobre a criança e a sua aprendizagem, onde a afetividade e a escola ganham peso.

A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência das crianças com os adultos nas suas tarefas quotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças foram então, separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade (Ariés, 1978).

Para Sarmiento (2006) a modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela *negatividade constituinte*, ou seja, a criança não trabalha, não tem acesso ao mercado, não vota, nem é eleita, não toma decisões relevantes, o seu discurso é ingénuo e imaturo e sem valor. Para o autor, estes olhares que contribuíram, a par de outros olhares periciais, para a definição das crianças pelo seu carácter incompleto e inacabado (Sarmiento, 2006).

Podemos afirmar que a infância moderna continua a ser tematizada e pensada, na maioria das vezes, a partir de uma conceção de infância ideal (Tomás, 2011). Contudo este modelo não se concretizou (a não ser num curto “apogeu” temporal e socialmente localizado) na maior parte das sociedades e para a maior parte das crianças do mundo. Atualmente considera-se que a infância moderna, é uma categoria social específica, que se caracteriza por um período longo de “proteção social” (Marchi, 2007, p.553).

Entretanto, essa proteção social caracterizada por longo tempo, nem sempre é benéfica à própria criança. Pois as formas de condução dos seus pensamentos e atitudes passam a ser sempre negociados e pensados a partir do mundo adulto.

Dentro de um entendimento análogo, tal facto também tem consequências dentro do mundo infanto-juvenil do sujeito com deficiência. Diante das inúmeras formas de proteção estabelecem-se dificuldades que não permitem uma maior desenvoltura do próprio indivíduo, sempre atribuído a não ter condições de poder fazer algo relativo ao seu desenvolvimento social.

Entretanto, o processo de transição para a vida pós-escolar de crianças e jovens com deficiência é atravessado por um conjunto de dimensões que permeiam esta experiência social, como por exemplo: as crianças e as suas famílias. Estas dimensões possibilitam-nos chegar ao conhecimento e à compreensão do que pensam e vivenciam no processo de transição para a vida pós-escolar.

O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo.

Partindo desta ideia, vale a pena ressaltar, ainda, o posicionamento de Larossa (1999), ao afirmar que o discurso pedagógico/terapêutico alicerça e define o que é ser um sujeito são e formado, da mesma forma que nos permite refletir o que é a partir desse contexto de definições que se sustenta a imagem de uma pessoa que é formada ou insana. Logo, o sujeito passa a ser construído diante da imagem que se desenhava na sua deficiência.

Desta forma, diante das análises sociais e educacionais especiais, assume-se neste trabalho, uma perspectiva interdisciplinar, que cruza a educação especial e a sociologia.

É importante referir os estudos sociológicos sobre a educação especial. Podem ser considerados a partir de dois grandes grupos:

1. A análise da educação especial a partir da sociologia, com um enfoque estrutural-funcionalista, cuja principal preocupação é a manutenção da ordem e do equilíbrio social e o principal objetivo é o do ajustamento ou da acomodação dos deficientes no resto da sociedade. Defende-se que a forma para conseguir a integração seria a melhoria do diagnóstico, a intervenção terapêutica e a utilização das novas tecnologias. Neste paradigma as investigações sociológicas dirigem-se fundamentalmente a realizar relatórios sociais que dão conta da extensão e distribuição da deficiência com o objetivo de calcular os recursos de forma mais eficiente e poder fazer previsões e planos de ajustamento.
2. Os que consideram este campo de uma forma crítica, têm como objeto de estudo observar criticamente o desenvolvimento, a organização e a mudança da própria educação especial, questionando os seus próprios fundamentos. Os enfoques neste paradigma são essencialmente os do conflito (perspetivas neomarxistas) e os interpretativos e fenomenológicos. “Bourdieu e Passeron (1997) consideram que o sistema capitalista procura determinadas competências culturais, à margem das que se podem adquirir nas escolas, e que muitas famílias não têm pela sua posição de classe, e que faz com que as classes sociais mais baixas estejam sobre representadas nas classificações de deficientes” (García, 1992, p. 204).

Uma outra perspectiva teórica e metodológica que se considera fundamental nesta investigação é a de ver e ouvir a criança e o jovem.

“Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando se leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo.” (Geertz, 2001, p. 186)

1.1.1 A condição infantil e juvenil com deficiência

As crianças e os jovens com deficiência apesar de pouco visíveis, atuam muitas vezes, porque a sua própria existência modifica o ambiente à sua volta e, de certa forma, obriga as pessoas a adotar medidas em relação a eles (Oliver, *et. al*, 2004). Da mesma forma que a família ao introduzir a criança no mundo social de que faz parte intervém de alguma forma nele.

Se por um lado isso é verdade a realidade é outra, ou seja, eles são vistos como crianças com limitações na capacidade de atuar por serem menores e portadores de deficiência. Assim sendo, elas são consideradas crianças incompletas e incapazes de atuar.

Se é a vontade de atuar e ser reconhecido como ator que define o sujeito, como afirma Touraine (1993 citado em Muñoz, 1999) as crianças com deficiência estão distantes de serem sujeitos completos, principalmente por falta de reconhecimento social, o que limita também a sua vontade de se fazer independente, de participar, pela sua socialização e responsabilidade limitada.

Esta falta de reconhecimento social abriga-se na ideia do biopoder, ou seja, a norma é estabelecida a partir do controle da população, retratando, assim, o interesse por uma população saudável, considerada produtora, normal, que tenha um valor mercantilista de produção a fim de se tornarem seres adestrados à produção e ao consumo (Foucault, 1997, p.86).

Essa ideia de população saudável/perfeitos precisa ser entendida na essência da sua criação, como bem afirma Foucault. Porque se pararmos para analisar e nos colocarmos numa situação muito diferente, da que vivemos neste momento, e passássemos a imaginar um mundo cercado de múltiplas deficiências (deficientes visuais, deficientes auditivos) com pessoas das diferentes “deficiências”, com certeza haveria um modo, no qual essas pessoas viveriam, produziriam e se sustentariam. Sem

entrar no mundo das suposições, vale a pena mencionar que o mundo foi planejado, alicerçado em cima dos conceitos daqueles que não apresentavam sinais de “deficiência”. Logo, fica muito claro e notório como tudo se forma e como as sociedades se projetaram, ou seja, de forma a beneficiar apenas aqueles que são considerados a norma.

José Saramago (1995), no *Ensaio sobre a Cegueira*, para além de, retratar que não somos bons e que precisamos ter coragem para admitir isso, faz-nos refletir como as pessoas passam a sentir-se quando são colocadas no lugar do outro e como uma anomalia é considerada socialmente. Entretanto, se todos forem assim, esse conceito de anormalidade poderá desaparecer e as pessoas começam a precisar de ir buscar meios de sobrevivência e passar a viver de forma que sejam aceites.

As crianças com deficiência, como atores sociais, despertam pouco interesse nos investigadores por não serem reconhecidos na composição da realidade social.

A história tem-nos ensinado que a atitude em relação à pessoa deficiente passou por diversas fases, desde a exclusão total, separação da sociedade colocando-os em asilos e instituições, pela fase protecionista, de emancipação, integração e só recentemente da inclusão (Rodrigues, 2001).

Ao longo da história da humanidade sempre existiram pessoas diferentes devido a deficiências físicas, mentais, sensoriais congénitas, ou adquiridas e em relação às quais a sociedade foi desenvolvendo, numa primeira fase estigmas que provocavam medos, superstições, frustrações, exclusões e separações.

Cruz aponta que:

Só a partir do século XVII começa o período da institucionalização para crianças deficientes, sofrendo entre os séculos XVII a XIX evoluções significativas resultantes das alterações sociais da época (a educação passa a ser encarada como algo a que a criança deficiente devia ter acesso, isto por influência dos grandes pensadores da época que se preocupavam sobretudo com os direitos das pessoas e também com técnicas educativas consideradas mais benéficas a adotar com crianças especiais (2006, p.20).

Porém, esta institucionalização da criança e jovem deficiente ocorreu durante muito tempo com a condensação de todos os deficientes em instituições, que não reconheciam as diferentes formas de deficiência e as suas necessidades próprias, juntando todos no mesmo espaço, muitas vezes lotado, sem distinção dos problemas e sem levar em consideração os graus apresentados das suas deficiências. As crianças eram mantidas ao lado de psicóticos, dementes, pessoas idosas, delinquentes, etc.

Ainda, na maioria das vezes a atenção visava atitudes assistenciais ou laboratoriais, desconsiderando qualquer forma educativa de aplicação que despertasse o desenvolvimento. Ou seja, segundo Capul, “o atendimento do deficiente nas diferentes instituições não era mais do que uma forma diferente de um mesmo gesto social de partilha/ exclusão” (1982 citado em Simon, 1988, p. 14).

A partir do século XIX criam-se as primeiras escolas especiais para cegos e surdos e no final do mesmo século inicia-se o atendimento especial aos deficientes mentais, nas casas/instituições apropriadas para tal. Segundo Cruz (2006), essa situação permanece até o século XX e:

...decorre das formas negativas sempre associadas aos deficientes, que acabavam por culminar na sua marginalização. Para além disso, o alarme genético que considerava o deficiente como um ser perturbador e antissocial, considerava, ainda, a sua sexualidade incontrolada; muitos profissionais que prometeram atitudes renovadoras, abandonaram o campo da deficiência. As duas Guerras Mundiais e a Grande Depressão, dos anos 30, fizeram paralisar o desenvolvimento dos serviços sociais, ao desviar recursos para outros setores (2006, p. 22).

O facto de no século XIX, o conceito de *ciclo de vida* ter perdido terreno em relação ao de *curso de vida*, sugere, precisamente, que a repetição ritualista das etapas da vida, característica da tradicional sucessão de gerações, deu lugar a uma nova época, na qual cabe aos indivíduos um papel mais ativo na construção das suas trajetórias (Mortimer & Shanahan, 2006).

Nas sociedades passadas, existiam *ritos de passagem*² que demarcavam, de modo preciso as fases de cada indivíduo dentro no seu contexto.

Por esta afirmação se depreende que a juventude é encarada como um período de transformação do mundo da criança ao mundo do adulto, da mesma forma que se caracteriza o trabalho como a passagem de forma primordial de interação desse adulto com a sociedade em que se insere (Pais, 2005).

De acordo com a conceção de Rudolf Steiner (1910), no início do século XX, a vida não decorre de forma linear. Segundo, a Antroposofia, a vida é dividida em ciclos,

² O termo foi popularizado pelo antropólogo alemão Charles- Arnold Kurr van Gennep (1909), nos primeiros anos do século XX. Nos seus estudos conclui que a maioria dos ritos analisados observava uma sequência que incluía três fases: separação, transição e incorporação. O autor deu a sua contribuição ao campo científico determinando que cada rito de passagem caracterizava uma determinada sociedade. Por meio dos seus estudos e das suas observações, conseguiu demarcar diversas sociedades caracterizando cada uma delas pelos ritos práticos.

apontando para a maturidade que é a fase considerada adulta e em que já estão aptas as realidades sociais como trabalhar e ter maiores compromissos sociais.

Para Pais (2005), no caso dos jovens, temos assistido a uma crescente reversibilidade das trajetórias para a vida adulta (emprego/desemprego; casamento/divórcio; abandono/retorno à escola ou família de origem), o que o levou a propor o conceito de *yoyogeneização* da condição juvenil.

Hoje em dia, são mais fluidos e descontínuos os traços que delimitam as fronteiras entre os diferentes períodos de vida, facto este que mais uma vez demarca o não absolutismo dos conceitos. Desta forma, aponta às mudanças sociais e às suas adaptações.

Para Cruz, Seruya, Reis e Schmidt,

...o limite inferior é determinado pelo limite mínimo da obtenção da capacidade social de inserção na vida ativa. Ora é aos 15 anos a idade oficial mínima em que termina a escolaridade obrigatória e em que alguém pode casar. O limite máximo é levado até aos 29 anos, por se prolongar até esse escalão etário a desinserção na vida social de não poucos jovens, isto é, a longa escolarização e exclusão do trabalho, bem como o atraso cada vez maior na formação de novo agregado familiar (1984, p. 289).

A delimitação cronológica é sempre um processo complexo e acaba sempre por ser uma ação manipulável no sentido *bourdiano* da expressão. Não parece possível esquecer a questão da idade para caracterizar esse período de transição precário e instável.

Assim, acompanharemos no nosso estudo, a divisão etária da juventude sugerida por diferentes estudos de que temos vindo a socorrer-nos, que se situa nos alunos com entrada a partir do 2º ciclo e que, cronologicamente, corresponde dos 10 aos 18 anos. Embora, tendencialmente, consideramos, também, as diferenças sociais, culturais, de género, de etnia para a compreensão deste fenómeno social juvenil que relacionado com a escolaridade, cada vez mais longa, retarda a saída dos jovens de casa dos pais.

Um dos traços que mais caracteriza a atual condição juvenil é a *situação de impasse* vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro (Pais, 2009). Eles até poderão galgar as fronteiras que, supostamente, permitem a passagem simbólica da juventude para a idade adulta; contudo – porque a precariedade pauta as suas trajetórias de vida – muitos deles não conseguem reunir condições de independência económica estável. E não obstante, independentemente das fronteiras entre as várias fases da vida se encontrarem sujeitas a uma crescente indeterminação, continuam a ser valorizados

determinados marcadores de passagem entre os vários ciclos de vida, havendo um reconhecimento genérico quanto às idades mínimas para se ter relações sexuais, deixar a escola, casar ou ter filhos e trabalhar³.

No que diz respeito a esta última colocação a respeito do trabalho e consequentemente ao meio social, a Associação Portuguesa de Deficientes (APD), defende que os deficientes foram impedidos “de atuar, foram condenados à mais completa ignorância propiciadora de desconhecimento sobre os direitos que lhes assistiam, e sujeitos às vontades e decisões das famílias, da sociedade e dos legisladores que decidiram sobre a sua participação e, em última análise, sobre a sua vida” (2011, p.1)

Ainda para APD:

...a deficiência não é um atributo da pessoa, mas uma consequência de um conjunto complexo de situações, das quais um número razoável delas são criadas pelo meio ambiente social. Assim, a solução do problema exige que as medidas sejam tomadas em termos de ação social, e é responsabilidade coletiva da sociedade no seu conjunto, fazer a introdução às mudanças ambientais necessárias para permitir às pessoas com deficiência participarem plenamente em todos os aspetos da vida social. (2010, p.4).

A sociedade atual encontra-se em permanente mudança⁴, sobretudo devido à evolução tecnológica, o que implica um maior esforço das populações na adaptação às novas condições de vida, para todos os seus cidadãos com direito à igualdade. Logo, torna-se necessário um ajuste a fim de que “a questão seja da ordem das atitudes ou das ideologias, necessitando de uma alteração social, o que, ao nível político se traduz em termos de direito da pessoa humana com deficiência e os demais” (APD, 2010, p.3).

³ A idade mínima para se começar a trabalhar, em Portugal, é de 16 anos e de 18 anos para os cargos públicos. “O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 135.º, alínea b), da Constituição, o seguinte: Artigo 1.º É ratificada a Convenção n.º 138 da Organização Internacional do Trabalho, relativa à idade mínima de admissão ao emprego, adotada pela Conferência Internacional do Trabalho em 26 de junho de 1973, aprovada, para ratificação, pela Resolução da Assembleia da República n.º 11/98, em 22 de janeiro de 1998. Artigo 2.º Em cumprimento do disposto no n.º 1 do artigo 2.º da Convenção, Portugal declara que: a) No seu território, o ensino básico, universal e obrigatório, tem a duração de nove anos e a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos; b) A idade mínima geral de admissão ao emprego de trabalhadores abrangidos pelo regime jurídico do contrato individual é de 16 anos e, nas relações de emprego público, é de 18 anos”. http://www.dgert.mtss.gov.pt/conteudos%20de%20ambito%20geral%20oit/legislacao_oit/conv_138_dpr_119.htm (último acesso em 06/08/2011).

⁴ Sempre estivemos em mudança e por isso estamos onde estamos. Mas parece que atualmente as mudanças são mais rápidas, devido à globalização das tecnologias.

Defende, ainda, que “sendo as questões da deficiência matéria transversal, que abrange todas as áreas e respeita a todas as entidades e organismos” (*ibidem*, p.6), de igual forma, as instituições sociais precisam aceitar os desafios para se adaptarem e ajudar nessa mudança, implicando um renovado empenho das empresas e parceiros sociais, bem como das instituições educativas, na adoção de novas práticas e modelos de atuação.

Em suma, pretendeu-se, com esta primeira parte do nosso capítulo, mostrar algumas linhas conceptuais, no que diz respeito a alguns aspetos sobre a criança e o jovem fazendo uma correlação com os procedimentos utilizados dentro da sociedade, a fim de abordar a condição infantil e juvenil com deficiência.

1.1.2 Incapacidade, Invalidez e Deficiência

Abordar a incapacidade, antes de mais, deve-se levar em conta o entendimento do vocábulo *incapacidade* que gravita de forma semelhante, seja no movimento das pessoas com deficiência, seja no universo da reabilitação e da educação.

Este vocábulo resulta da conclusão de que algumas pessoas possuem um impedimento em realizar algumas atividades. Este conceito de incapacidade do ser humano em realizar algumas atividades, não pode ser confundido com o conceito de incapacidade. Por sua vez, a incapacidade aponta para um estado negativo de funcionamento do ser humano, resultante do seu ambiente físico inadequado. Ou seja, a pessoa encontra-se sem condições ou em condições reduzidas para a realização de tarefas quotidianas.

Segundo Fontes “a deficiência tem sido histórica e socialmente construída à mercê de um modelo religioso de carácter caritativo e de um paradigma biomédico naturalizador, enquanto incapacidade e impossibilidade de fazer algo” (2009, p.16).

Poderíamos, então, ao dirigir um olhar sobre a criança deficiente/”diferente”, abordar o conceito adotado e afirmado por Bautista (1997) que diz respeito à consideração de anormalidade. É um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível (Bautista, 1997, p. 27).

Nos estudos desenvolvidos por Teixeira (citado por Barreto, 2010), no que diz respeito à teoria para compreender e considerar as pessoas com deficiência, “e traduz em três modelos teóricos, a saber:

Modelo Médico: considera a deficiência como uma doença, e pessoas com deficiência como pacientes que precisam de cura, para que possam caber na sociedade "normal". A ênfase aqui é sobre a condição e não a pessoa. “As pessoas com deficiência são, desta forma, lidas como seres inativos, dependentes e passivos, cuja única solução passa pela sua adaptação ao meio ‘deficientizador’ que as rodeia” (Fontes, 2009, p.75).

Modelo Caritativo: enfatiza o aspeto "trágico” de deficiência. Pessoas com deficiência são vistas como vítimas corajosas, dependentes do resto da sociedade para ajuda e apoio. Neste modelo joga-se com a culpa das pessoas, a fim de angariar fundos.

Modelo Social: reconhece as pessoas com deficiência como iguais, que lutam contra formas desiguais, as atitudes da sociedade. A ênfase é colocada nas responsabilidades da sociedade em vez de ser no problema da pessoa com deficiência (SCOPE, 2002, p. 7) o que originou ainda a emergência do novo campo dos Estudos da Deficiência (p.76).

Modelo Relacional: advoga a necessidade de reconciliar as abordagens médicas e sociais, ou seja, a “utilização da noção de deficiência como um fenómeno social relacional”. (Fontes citado Teixeira, 2009, p. 76)

O modelo assumido para esse trabalho de investigação é o modelo social, ou seja, reconhece as pessoas com deficiência como seres humanos iguais sem distinção, - aos demais que não possuem a deficiência - dando-lhes o direito à cidadania de exercer as suas funções com direitos e deveres. Sendo assim, o fenómeno é visto a partir das responsabilidades sociais que ocasionam a desigualdade diante da deficiência. Para este posicionamento, o facto das pessoas com deficiência lutarem contra formas desiguais às atitudes da sociedade passa a ser uma consequência diante do próprio fenómeno da responsabilidade social que não propicia o direito à cidadania.

Para Andrada, existem diferentes tipologias de deficiência, em relação às quais existe um denominador comum, 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 déficit dos seus sistemas funcionais incluindo das suas funções mentais” (Andrada citado em Barreto, 2010, p.8)⁵.

A percepção da deficiência e, por contraponto, da normalidade é, segundo alguns autores, social, e por conseguinte influenciada pelo contexto social em que se insere e sujeita a mudanças situacionais, temporais e culturais (Scheer & Groce, 1988; Coleridge, 1993; Ingstad & Whyte, 1995 citado em Castro, 2007).

As reações à criança deficiente podem trazer à tona vários tipos de comportamentos, como encarar o problema de um modo realista; negação da realidade da deficiência; dificuldades de aceitação pelos pais; ambivalência em relação à criança, ou seja, rejeição e projeção da dificuldade como causa da deficiência; sentimentos de culpa, vergonha e depressão e padrões de mútua dependência (Telford, 1976).

Por vezes, a presença da criança deficiente pode suspender certos componentes do ciclo familiar, podendo, por exemplo, ocupar permanentemente a posição social do filho mais novo na família, não desenvolvendo a independência e autonomia da idade adulta.

Entretanto, é na família que se cria um espaço educativo por excelência, atendendo à sua naturalidade e passa a ser considerada o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afetos positivos e negativos entre todos os seus elementos.

Todavia, e neste contexto, a definição de Gameiro adquire todo o seu significado, "a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos". (1992, p.187)

Logo, a família passa a ser considerada um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, por meio das interações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado e os "ligam" pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família.

Além das pressões internas com as quais a família terá que lidar com o nascimento de uma criança deficiente, esta também terá de enfrentar as pressões

⁵ Com base neste pressuposto, poderemos classificar as deficiências de acordo com os seguintes tipos (Oliveira das Neves & Capucha, 2006): *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*, 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 musculo – esqueléticas 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.

exercidas pelas forças sociais externas, uma vez que a sociedade tem dificuldade em conviver e reconhecer as diferenças e para além disso apresenta falhas em capacitar a pessoa com deficiência, como vimos anteriormente.

Essas situações sociais e de convívio, quiçá sejam um dos principais conflitos vividos pelas famílias. Da mesma forma que a maneira como esta criança deficiente é reconhecida na família, o resultante do clima emocional posterior, implicará em grande parte, das atitudes e das interações.

À medida que as relações intra familiares se vão estabelecendo, as relações inter familiares tornam-se mais acessíveis, sendo um mediador no processo de reconhecimento das diferenças na sociedade.

Presume-se que, a partir desta reflexão, que talvez a família não seja um instrumento passivo para se chegar ao estudo dos indivíduos, mas sim que seja o ponto estratégico, justamente por ser um meio complexo das relações e emoções. Sendo assim a família é a “ponte” que vai ligar o deficiente à sociedade, sendo o eixo de encontro com o deficiente e a sociedade nas situações quotidianas. Logo, há que se fazer uma ressalva na importância da família como ator fundamental para o desenvolvimento e inclusão social desse indivíduo.

O desenvolvimento de qualquer indivíduo dá-se pela relação estabelecida dele com o outro. Esta ideia certificada por Vygotski (1989) para as situações de deficiência, não é caracterizada tanto pela ideia do defeito biológico, todavia caracteriza-se pela significação em que os seus processos se desenrolam no meio cultural, em que o indivíduo está inserido.

Há muito que sabemos da estigmatização e exclusão dos indivíduos com deficiência e que Vygotsky chamou de “desaparecimento da criança anormal do coletivo” (1989, p. 182), abre-nos um campo para analisarmos esse estereótipo criado pela falta de discussão da problemática a respeito da deficiência e que o mesmo estava atrelado ao facto da própria sociedade ter preconceito em aceitar alguém diferente, tendo em vista o que isso poderia causar tanto pelo incómodo à própria sociedade em ter de se adaptar ao que considera diferente ou, para além disso, ou talvez por isso, de deixar-se adaptar a esse indivíduo.

Para Ross,

...a maior ou menor incidência de preconceito está relacionada com o modo de organização da estrutura económica de cada sociedade e sejam aproveitadas ou limitadas as alternativas para o exercício da atividade profissional e da participação política por parte das pessoas com deficiência.

É um conjunto de atitudes que provocam, favorecem ou justificam medidas de discriminação (1999, p.161).

Fundamentalmente há a necessidade da sociedade ultrapassar a deficiência, a limitação e a desvantagem para perceber a “pessoa” e dessa forma permitir-lhe uma vida digna. A ideia de preconceito é o fundamental contributo da exclusão de pessoas com deficiência na sociedade, justificada nas palavras de Rossi “a produção intelectual passa a constituir-se em requisito, exigência e expectativa do homem moderno, tendo em vista, encontrar-se despido de dogmas e sentir-se autónomo, movido pela razão” (1999, p.231).

Parafrazeando Pavezi (2010), o deficiente não corresponde a este requisito, logo a sua limitação intelectual ou mesmo física é pensada e tratada pelo grupo social como uma grande desvantagem.

A possibilidade de participação no meio social numa visão integradora e inclusiva demonstra que a sociedade passou a libertar-se dos seus preconceitos, tendo em vista que os critérios que levam um grupo social a rotular alguns indivíduos como deficientes, são os mesmos critérios que afirmam a normalidade dos não-deficientes (Omote, 1994). Da mesma forma que conviver com a diversidade passa a ser um benefício, pois todos sabemos que desenvolvemos muito mais com as diferenças entre as pessoas e os seus mais diversos processos, do que estar sem interação.

Como verificamos, apesar de a sociedade ter sido durante muitos anos cega à diferença, ou como diria Santos (1995, citado em Cortesão, 2000, p.8) ter vivido um período “indiferente à diferença” e de mais tarde ter percecionado apenas as “diferenças óbvias” onde se incluem as deficiências, atualmente entendemos que a diferença e a diversidade constituem valores positivos e elementos potenciadores de progresso anunciando uma nova fase de “valorização das diferenças” (Rodrigues, 2001).

1.1.3 Exclusão, Integração e Inclusão Social

A prática inclusiva, segundo Silva (2010), constitui:

...uma estratégia de controle especializado, cujo alcance é determinado pelas relações entre o saber e o poder, cujos dispositivos respeitam uma historicidade. Nesse sentido, a ideia de inclusão, enquanto uma dinâmica assimiladora das diferenças, implica também a criação da ideia de margem e de marginalidade na modernidade pois refere-se ainda aos critérios normativos da constituição da sociedade organizada e normalizada. É nesse sentido que a oposição normal/anormal cria a perspectiva da exclusão, do que deve estar fora da sociedade normalizada. (2010, p.U)

De acordo com vários autores, a exclusão surge com a agudização das desigualdades, resultando numa dialética de oposição entre aqueles que efetivamente 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, 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)

Para Martins (2004), a educação emerge, logo à partida, como um fator que promove a discriminação das pessoas com deficiências, cerceando o seu acesso ao conhecimento e à obtenção de um património que permita a inserção no mercado do trabalho.

O termo *desemprego de exclusão* designa as situações em que as pessoas são condenadas ao desemprego ou levadas a aceitar empregos temporários em setores informais, menos competitivos e até marginais da economia. A preocupação é tanto maior quanto se verifica que o acesso negado ao mercado de trabalho tende a repercutir-se em formas de exclusão da vida em sociedade (Capucha, 2000 citado em Barreto 2010).

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, pois “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 quanto fica comprometida a participação na vida em sociedade e a prática dos direitos de cidadania elementares. (Barreto, 2010)

Segundo Capucha,

...“exclusão social” está relacionada com um “conjunto de direitos e deveres normativos inscritos nas estruturas sociais (...) e é esse conjunto de direitos e deveres que confere à pessoas o estatuto de cidadãos”. Ainda pelo mesmo autor, verificam-se assim, situações de exclusão social quando a “sociedade não oferece a todos os seus membros a possibilidade de beneficiar de todos esses direitos, nem de cumprir alguns deveres que lhe estão associados. (1998, p.210-211).

Segundo Giddens (2004) entende-se por “exclusão social” as formas pelas quais os indivíduos podem ser afastados do pleno envolvimento na sociedade. Foca assim, a atenção num conjunto mais amplo de fatores que impedem que os indivíduos ou grupos tenham oportunidades que estão abertas à maioria da população. “Para uma comunidade ou sociedade estar integrada, é importante que os seus membros partilhem instituições como escolas, instalações de saúde e transportes públicos. Estas instituições partilhadas contribuem para a existência de um sentido de solidariedade social na população” (p.325).

Muito se tem escrito sobre as diferenças entre integração e inclusão (Correia, 2001; Rodrigues, 2001, 2003). Afigura-se consensual que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a educação inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

Pelo facto de o movimento inclusivo se ter desenvolvido após o movimento integrativo e usando frequentemente os mesmos agentes e recursos, diz-se que a inclusão é uma evolução ou mesmo um novo nome da integração. A inclusão não é, uma evolução da integração por três razões principais. Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da integração que o insucesso ou o abandono escolares diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos que tinham a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência: aulas suplementares, apoio

educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc.

Em segundo lugar, a escola integrativa separava os alunos em dois tipos: os considerados sem anomalias e os que apresentavam alguma anomalia.

Para os alunos do primeiro grupo, considerado sem problemas, era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” selecionavam-se condições especiais de apoio ainda que os aspetos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o carácter de uma deficiência e neste aspeto encontrava-se bem longe de uma conceção inclusiva.

Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava.

Quando se fala de escola inclusiva (EI) trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial. A perspectiva da EI é assim bem oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos e ao encarar os todos alunos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular.

Assim, o conceito de inclusão tanto no domínio educativo como no domínio social, ampliou significativamente o modo de entender o lugar das crianças com deficiência implicando uma profunda alteração de perspectiva no que concerne às mudanças contextuais necessárias, tornando-se necessário para tal, a utilização de serviços diferenciados, ambientes variados onde a criança possa ser inserida: inicialmente esta ideia remete-nos logo para os espaços e contextos educativos em que o mais desejável é desde logo, a colocação da criança na sala do grupo de crianças do regular.

Assim, esta iniciativa pressupõe adaptações: dos espaços, dos programas, do clima efetivo, dos métodos pedagógicos e de avaliação, bem como serviços especializados que possam compensar as suas limitações, sejam elas de carácter físico, mental, auditivo etc.

A educação e a sociedade inclusiva chegam quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem fazer parte de um património de cada pessoa e não ser só fruto de uma regulação política e social.

Não se pode falar de inclusão, sem mencionar que esta se encontra alicerçada no princípio da igualdade, o que determina que a inclusão educacional só poderá existir plenamente, no contexto da inclusão social, ou seja, numa sociedade democrática, que reconheça a diversidade que a constitui, respeite essa diversidade e se ajuste, transformando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade, etc.) que permitam a todos, o acesso e o funcionamento na comunidade.

Portanto, a inclusão é a adoção de uma nova ética inspirada na certeza de que a humanidade se manifesta de forma infinita, à qual é impossível atribuir um valor.

Incluir significa, portanto, adotar uma ética de diversidade e desenvolver práticas que garantam a cada indivíduo o direito de nunca ser questionado o seu valor humano, não importa o que lhe aconteça, de que forma pense, ande, leia, veja, se expresse, etc.

Desta forma a inclusão passa a assumir um papel que exige uma mudança de paradigma já dominante. Ou seja, todos integrados na sociedade e na escola, da mesma forma que a escola e a sociedade existem para todos.

A mudança social para a inclusão inicia-se assim, e desde logo, com a exigência de novos espaços de interação. Tais contextos inclusivos são aqueles que proporcionam às crianças, jovens ou adultos, interagir com o outro, crescer, comunicar, aprender num meio onde se aceita a diversidade mas agindo diferenciadamente, promovendo uma total igualdade de oportunidades. Isso aplica-se aos contextos escolares, mas não só, também se aplica aos contextos de trabalho e aos contextos variados com os quais o cidadão deficiente tem necessidade de se confrontar no seu dia-a-dia.

Para Simões,

...o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio e com os outros. O indivíduo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interação social, especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspetiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos onde todos têm o direito à sua individualidade (2000, p.17).

Os contextos inclusivos são de demasiada importância, contudo, não devem passar apenas pelas escolas, mas também pelos restantes sistemas em que a criança

vive. Se a inclusão for apenas escolar, podemos estar a criar exclusão noutras níveis, assim sendo, só teremos uma sociedade inclusiva se os seus diferentes espaços e lugares de interação ao longo do crescimento e da vida forem verdadeiramente inclusivos.

A perspetiva inclusiva remete para a alteração da consciência social, mostrando que não basta à sociedade e à escola ser-se democrático, é preciso fundamentalmente apostar na inclusão e, incluir, exige responsabilidades aos mais variados níveis: as políticas de governo devem defender a inclusão deste grupo de pessoas com deficiências, regulamentando legislativamente e incumbindo responsabilidades às entidades públicas, entidades patronais, instituições educativas, no sentido de haver uma promoção efetiva e plena de práticas educativas na sociedade no seu conjunto.

Relativamente à educação, a ideologia inclusiva relativa ao deficiente exige a criação de condições que proporcionem o bem-estar físico, psicológico e social da criança, uma educação de qualidade, exigindo à escola mudanças de fundo no que diz respeito às formas de atendimento pedagógico (disponibilização de todos os recursos humanos necessários ao bom desenvolvimento da criança: professores especializados, terapeutas, formadores, psicólogos), adaptações curriculares, avaliação diferenciada. A educação inclusiva requer uma reestruturação ao nível da sociedade, onde todos os parceiros deverão trabalhar em equipa (escola, família, comunidade, Estado, coordenação entre os diferentes Ministérios, refletindo e avaliando-se continuamente, respondendo às necessidades de todas as crianças, jovens e adultos.

Como ponte que é, a escola é influenciada por ambos os lados da mesma, no sentido em que é sua função, a formação. Logo, cabe à escola o dever de estar preparada para receber o aluno deficiente, mais do que isso, de, por meio da sua formação, promovendo espaços e tempos que possibilitem a sua inserção social, nomeadamente na sua vida pós-escolar que é o nosso foco de análise.

Há, mesmo que lentamente, um grande número de documentos legislativos que têm sido elaborados com o objetivo de promover a inclusão dos direitos dos deficientes e, com isso, diminuir as barreiras arquitetónicas das várias instituições, acessibilidades (tecnologias de informação e comunicação, bens culturais, transportes), formação profissional, acesso ao mercado de trabalho através de subsídios às entidades empregadoras e de legislação pertinente a quem não cumprir com o seu compromisso de cidadania e de interesse geral.

A palavra de ordem é “reconhecer as diferenças” e promover oportunidades iguais, uma vez que estamos a falar de E-Ducação, definida na abertura deste capítulo.

Sendo assim, neste primeiro capítulo, procurámos fazer uma análise conceptual dos interesses que cercam a condição infantil/juvenil, no que diz respeito ao indivíduo portador de deficiência, da mesma forma que abordámos o binómio exclusão/inclusão como forma de perceber a necessidade da inserção desse indivíduo na sociedade.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO COMO INCLUSÃO SOCIAL

2.1. Enquadramento sócio histórico

Como vimos, as pessoas portadoras de deficiências sofriam diante da atitude da sociedade que não proporcionava a sua inserção social plena. Desta forma, o desenvolvimento social passou a estar comprometido na convivência e crescimento desses sujeitos. Por conseguinte, podemos falar de uma cidadania de baixa intensidade quando nos referimos aos deficientes.

Ainda muitas vezes segregadas e excluídas, no entanto, assistimos a processos de conquista pelos deficientes, de um espaço e de uma ação social. Passaram, então, a viver uma inclusão ilusória de seres “protegidos”, controlados e entregues aos cuidados médicos que continuavam a manter a sua exclusão do convívio nas sociedades.

Todavia, como afirma Martins essa inclusão acabou por gerar uma nova exclusão moderna, a da funcionabilidade a que ela se aplica. Afirma ainda que:

Apesar do paradigma biomédico ter libertado as pessoas em que identificou uma deficiência de uma pletera de interpretações, superstições e crenças, abrindo caminho a importantes promessas para as suas vidas, ele não deixou de impor novos impedimentos. Assim, a noção de deficiência, marcadamente moderna, é, grosso modo, uma inter-relação entre o carácter duradouro ou permanente de uma anormalidade física, a visibilidade dessa anormalidade, e a incapacidade funcional que ela implica (2004, p. 15).

De forma muito lenta, todavia significativa diante do quadro que se apresentava até então, como também apresentamos no capítulo I, esta falta de compromisso de integração social, de inserção desse sujeito ao convívio social, passou a dar lugar à divulgação dos direitos atribuídos a essas pessoas e que tem a sua centralidade mais voltada para o aspeto humano do indivíduo, emergindo como prática de assegurar a participação ativa na sociedade, seja ela de forma política, económica, social ou cultural.

Em Portugal, com a implantação da República (1910), diante das mudanças do Sistema Educativo e de tantos outros setores, algumas alterações mudaram os costumes nas sociedades portuguesas. Entre elas, e a que nos cabe, neste momento atribuir, foi a implementação da escolaridade obrigatória às crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos.

Logo na primeira década, do séc. XX, verificou-se a função de exclusão das escolas daqueles que se atrasavam no ritmo de aprendizagem. Esta exclusão, tinha como referencial a aplicação da Escala de Binet para seleção dos alunos que viriam a constituir posteriormente as classes de aperfeiçoamento.

Paralelamente, as escolas especiais multiplicavam-se e diferenciavam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, parálíticos cerebrais, portadores de espinha bífida, dificuldades de aprendizagem etc.

Estes centros de educação especial e classes especiais, separados dos regulares, com os seus programas especiais, técnicos e especializados, constituiriam e constituem um subsistema de educação especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

Sendo assim, nascia com isso uma tentativa de saída para este quadro social, a fim de resolver este problema *social moderno*, dando ênfase à reativação do ensino especial, com a finalidade de criar dentro das escolas, as unidades especializadas para atender ao aluno portador de deficiência.

Neste período, passamos então a assistir à emergência de uma nova visão baseada nas noções de inclusão, cidadania e de direitos das pessoas com deficiência sendo esta uma *visão interacionista-constructiva* (Vygotsky, 1987).

Tal perspectiva tinha por objetivo o fortalecimento das pessoas com deficiência, enfatizando sempre aquilo que estas conseguem fazer e alcançar em detrimento da enunciação daquilo que não podem fazer.

Vale ressaltar que as aplicações de aprendizagens atribuídas para a época, tinham a influência dos novos rumos na Educação Especial, que nasceram entre os anos de 1945 a 1970, com vertentes mais centradas na Psicologia, consolidando-se com investigadores como Freud, Piaget, Vygotsky, Skinner e, simultaneamente, emerge a Pedagogia com Montessori, entre outros.

Emergem, assim, as críticas oriundas de setores da Psicologia e da Pedagogia, nomeadamente com o desenvolvimento de estudos no âmbito da Psicologia da Criança e algumas intuições de Freud que vêm pôr em causa a lógica dos Internatos, Centros de Educação Especial e Classes Especiais, enfatizando que os espaços fechados são potencialmente restritos para a aprendizagem e que, também, esta não se consegue plenamente quando não há contactos com o exterior.

Estas teorias vêm, de alguma forma, desvalorizar os modelos clínicos de atendimento às crianças com deficiência e dar outro significado ao envolvimento

educacional, valorizando o contacto da criança portadora com o seu meio social e com um carácter mais humano.

Ainda sob o efeito histórico da queda da monarquia e após o 25 de Abril de 1974, Portugal passou a vivenciar muitas mudanças sociais e adaptações nos seus contextos no que diz respeito aos tratamentos de igualdade atribuídos aos portadores de deficiência. Todas essas alterações sociais mostraram um avanço inegável em relação às sociedades anteriores, citadas neste estudo, mas essas mudanças não conseguiram atingir um índice considerado significativo na qualidade de vida desses indivíduos.

Diante deste quadro social, Portugal tem a sua equivalência atribuída, aos recursos para os portadores de deficiências, proporcional aos países considerados menos desenvolvidos do que com os países da Comunidade Europeia. Situação que se agudiza na atual crise económica.

Estes problemas relativos à inclusão do deficiente são perceptíveis, por exemplo, em creches, que para além de não terem as adaptações físicas necessárias, também não possuem profissionais qualificados para trabalharem, especificamente, nessa área.

De forma extensa, o problema também se arrasta às escolas que não possuem professores para assumirem esse papel, da mesma forma que as ajudas técnicas também não correspondem à inclusão desses alunos.

Consequentemente, o quadro que se apresenta hoje é que o deficiente passou a assumir um papel de desempregado ou mesmo de trabalhador mal remunerado, uma vez que sem a escolaridade necessária, a formação de qualidade, o mesmo não estaria “apto” a ser integrado no mercado de trabalho.

De forma emergente, no sistema educacional fez-se o reconhecimento do direito à educação àqueles com algum tipo de deficiência, independentemente do sistema escolar envolvido (público ou privado), no direito à igualdade de oportunidades e no direito de participação na sociedade.

Tal é também perceptível na emergência da noção de crianças com necessidades especiais, para designar todas aquelas que devido a algum tipo de problemas necessitam de uma atenção especial por parte dos profissionais, erradicando o termo deficiente da grande maioria dos textos legais (Fontes, 2003).

2.2. Enquadramento Legal da Educação como Inclusão Social

A Carta das Nações Unidas assinada a 20 de junho de 1945, e do ato constitutivo da UNESCO, foi a manifestação, na qual os povos exprimiram a sua determinação em proclamar a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos.

Contudo, as Nações estavam convencidas de que a proteção efetiva dos Direitos do Homem era essencial para cumprir esses objetivos, assim, a Assembleia Geral das Nações Unidas Proclamam a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a 10 de dezembro de 1948.

Esta Declaração é extremamente importante para os diferentes Estados Membros pois serve de referência à promoção dos Direitos Humanos e constitui uma promessa dos Governos no sentido de trabalharem para um mundo sem crueldade, nem injustiça, um mundo sem fome, nem ignorância⁶.

Em 1989 a adoção pela Assembleia-geral das Nações Unidas da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), veio trazer uma considerável pressão aos diferentes Governos para que observassem a situação das crianças à luz dos vários princípios nela consignados, em particular o artigo 23⁷, que refere explicitamente as crianças deficientes.

Em consequência da resolução tomada pelos ministros dos países da Comunidade Europeia em 31 de março de 1990 é elaborada a Declaração Europeia sobre a Educação para Todos onde se determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com necessidade educativa especial (NEE) específicas no ensino regular. É então nesta declaração que se baseiam as medidas consignadas no Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto.

⁶ Logo no artigo 1.º da referida Declaração se afirma que todos os seres humanos nascem iguais e livres em dignidade e em direitos (...) todo o indivíduo tem direito à vida e à liberdade (artigo 3.º), direito este que durante as Sociedades Antigas, Idade Média e Renascimento foi abusivamente violado em crianças que nasciam diferentes ou possuíam alguma anormalidade. Ainda no artigo 7.º refere-se que todos são iguais perante a lei, sem distinção, têm direito a igual proteção (...), toda a pessoa tem o direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego (artigo 23.º) é ainda de referir o artigo 26.º que diz que toda a pessoa tem direito à educação, pelo menos (...) o ensino elementar obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado, o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

⁷ “Uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que lhe assegurem a dignidade, promova a sua autoconfiança, e facilite a sua participação ativa na comunidade (...) deverá ser prestado apoio necessário para que a criança tenha um acesso efetivo à educação e ao treino (...) de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento individual que for possível”. Este artigo deve aliás ser considerado em conjunto com o artigo 2 que determina que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, define uma orientação nova e ousada em matéria de educação, ao afirmar: “Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem”.

Tal documento assinado por cerca de 60 países, discutindo-se, essencialmente, a necessidade de estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos, acentuando:

...a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas, a adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis capazes de melhor atender às necessidades de cada criança contribuindo assim, quer para o sucesso, quer para a inclusão (Declaração de Salamanca, 1994).

Contudo, apesar dessa aparente democratização verificamos uma sociedade e uma educação que continuou a discriminar e a marginalizar as pessoas portadoras de deficiências, uma vez que estas, continuaram até à década de 90 (principalmente até à publicação do Decreto-Lei nº 319/91) a ter um atendimento pouco adequado e apesar de se encontrarem integrados nas escolas regulares, a sua educação era preferencialmente realizada numa sala especial com uma professora do ensino especial, mantendo-se assim, de forma evidente, a segregação e separação do grupo que apresentava qualquer necessidade especial do grupo de crianças ditas normais, sem qualquer tipo de problemas.

Em 1993, na Cimeira da Educação E-9, os governos dos nove países mais populosos prometeram assegurar o acesso universal ao ensino primário e reduzir significativamente o analfabetismo nos seus respetivos países, até ao ano 2000. É neste mesmo ano que se adotam as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência que constitui o mais importante conjunto de diretivas sobre esta matéria e que foi o resultado duma ampla participação quer de serviços oficiais de organização não-governamentais (ONG) dos diferentes países do mundo. Entre as vinte e duas diretivas nele incluídas constam as que dizem respeito à educação, proclamando que as crianças com deficiência devem receber o apoio de que precisam dentro das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e ação social.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre NEE., em Salamanca, os representantes de 92 países e de 25 Organizações Internacionais assinaram uma Declaração de princípios onde se prevê que:

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

A União Europeia (UE) comprometeu-se desde há muito a promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e acompanhou a mudança operada a nível internacional no sentido de uma abordagem das políticas da deficiência baseada nos direitos humanos.

Assim, a Comissão aprovou uma Comunicação em 30 de julho de 1996 que estabelece uma nova estratégia comunitária relativamente à igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência seguida da aprovação pelo Conselho da Resolução 97/C 12/01 sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A resolução recomenda nomeadamente aos Estados-membros que integrem a perspetiva da deficiência em todos os setores pertinentes de formulação das políticas.

Em 1996 a Afirmação de Amã, aprovada na Reunião do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos, pede a intensificação dos esforços para alcançar os objetivos de Educação para Todos fixados em 1990.

O Quadro de Ação de Dacar, aprovado no Fórum Mundial sobre Educação (26-28 de abril de 2000, Dacar, Senegal) obriga os Governos a alcançar o ensino básico de qualidade para todos até 2015, atribuindo especial importância à educação das raparigas e à promessa dos países e instituições doadoras de que nenhum país que esteja seriamente empenhado em assegurar o ensino básico será impedido de alcançar esse objetivo por falta de recursos.

O Ano Europeu das Pessoas com Deficiência 2003 funcionou também como uma plataforma política importante a partir da qual pôde ser lançada uma estratégia da UE

para a deficiência a longo prazo. Aqui está patente uma visão e ideologia predominantemente baseada na ideia de *mainstreaming*.

2.2.1. Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Portugal

Para Barreto,

A Educação Especial tem por objetivo 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 (2010, p.18).

Em complemento, Bénard da Costa (1999) afirma que, a escola inclusiva tem vindo a ser implementada de uma forma gradual, no sentido de proporcionar ao aluno, um atendimento que seja, realmente, considerado possível, sem discriminação, tentando potenciar as suas aptidões, qualidades e diferenças no contexto educativo.

Mas a resposta às individualidades educativas específicas devem ser também preocupação de programas sociais económicos e laborais pois só desta forma se poderá reduzir as barreiras que dificultam a integração social destas pessoas e ampliar-se as possibilidades da sua integração social e atribuir-se um maior conhecimento que permita essa integração.

Segundo a autora, “a Educação Inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam verdades inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (1999, p.25).

Em Portugal foi a partir da década de 90, como já mencionamos no item anterior, no que se refere ao enquadramento sócio histórico, que importantes princípios e compromissos foram assumidos por responsáveis e governantes, no que diz respeito ao ensino especial e à escola inclusiva.

Começou assim, a caminhada rumo a uma escola diferente, pressupondo alterações significativas na forma de se fazer educação em que a escola inclusiva, a ideologia pluralista ou igualitária passa a ser a melhor expressão dessa mudança e transformação educativa.

A decisão política de integrar o mais possível as crianças e jovens no sistema escolar pelo combate quer ao insucesso, quer ao abandono escolar precoce, traduz-se em medidas políticas concretas de igualdade de oportunidades que passam essencialmente por mudanças em três níveis fundamentais:

A nível macro (país) as mudanças cingiram-se na adoção de um sistema educativo flexível capaz de garantir a igualdade, na oportunidade de aprender, a todos os alunos, implementação de legislação que proporcionasse a inclusão das crianças deficientes no sistema educativo regular, bem como documentos normativos que definissem critérios de avaliação que não prejudicassem as lacunas e limitações deste grupo de população (a prevalência das avaliações formativas e contínuas sobre as avaliações sumativas), apoios complementares e fornecimento às escolas de todos os recursos materiais, técnicos e humanos para uma adequada intervenção e apoio a este grupo carente da população, incentivos que passam também pela necessidade de formação especializada de professores, ou seja, criação de cursos de formação especializada para estes, de forma a melhorar o atendimento de crianças e jovens com deficiência, permitindo a criação de equipas multidisciplinares cujo trabalho tem um mesmo fim que é proporcionar um atendimento o melhor possível adequado às necessidades e especificidades de cada aluno que demonstre incapacidade de cumprir um currículo nacional e por último a criação de quadros e leis que permitam a fixação do grupo docente numa mesma escola por um longo período de tempo, de modo a dar continuidade ao trabalho iniciado e a não haver quebras nem ruturas no processo ensino – aprendizagem.

Outra implementação, que veio a valorizar a escola inclusiva, foi a necessidade de se adoptar novo modelo de intervenção, ou seja, substituiu-se o modelo clínico ou médico-pedagógico centrado na deficiência de intervenção em ensino especial pelo modelo sócio antropológico, social, ou ecológico, envolvendo e responsabilizando um maior número de intervenientes.

Desta forma passa a existir assim, uma equipa multidisciplinar que proporciona um relacionamento e intercâmbio direto e sistemático de todos os intervenientes da ação educativa (pais, professores de ensino especial, regular, psicólogos, técnicos, conselho executivo, autarquia, crianças, jovens etc.) havendo consequentemente uma atitude colaborante tendo por objetivo a melhoria das condições de sucesso dos alunos.

Segue, abaixo o quadro que apresenta as mudanças realizadas.

Quadro 1

Instrumentos Legais e Ações

Instrumento Legal	Ação
Constituição da República Portuguesa (1976)	Estabelece que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito
Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - Define o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito fundamental à educação, que se traduz pela garantia de uma ação formativa que vise favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade numa igualdade de oportunidades. - Determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando no seu artigo 7.º, que lhe cumpre <i>assegurar uma formação geral a todos os portugueses</i>. - Refere, no artigo 18.º, à organização da Educação Especial dizendo como se deve organizar, preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino, deverão ser aplicados currículos e programas devidamente adaptados às características e de cada tipo e grau de deficiência, assim como, formas de avaliação diferenciadas e adequadas às dificuldades específicas e ainda, que compete ao Estado promover e apoiar a Educação Especial, definir normas gerais, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação. - As escolas especiais passam a constituir exceção e são as escolas regulares/ensino integrado que passam a estar responsáveis pela educação das crianças e jovens com NEE. - Passa a existir um conjunto de modalidades de atendimento, consoante a problemática e gravidade dos casos, nomeadamente Equipas de Ensino Especial (EEE); Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA); Unidades de Atendimento e Intervenção (UAI); Salas de Apoio Educativo (SAE); Salas de Apoio Permanente (SAP); Apoio dentro da Sala de aula Regular; Apoio ao professor do ensino regular através do Apoio Indireto.

Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais ⁸ (1994)	Estabelece que o conceito de NEE se refere às crianças ou jovens que possuem necessidades derivadas de deficiência e/ou dificuldades escolares, e atribui à escola regular a competência de educar estes jovens.
Carta Internacional de Direitos Humanos ⁹	Instaura o paradigma para a solução de conflitos individuais, internos e internacionais. Seu princípio mais importante é que os direitos do homem são universais, indivisíveis e inalienáveis.
Década das Pessoas com Deficiência (1983 -93)	Reforça a defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais aos diversos níveis, tendentes a tornar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis a todos.
Convenção sobre os Direitos da Criança – 1989	Trouxe uma considerável pressão aos diferentes Governos para que observassem a situação das crianças à luz dos vários princípios nela consignados, em particular o artigo 23.º que estipula que uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que lhe assegurem a dignidade, promovam a sua autoconfiança, e facilitem a sua participação ativa na comunidade (...) deverá ser prestado o apoio necessário para que a criança tenha um acesso efetivo à educação e ao treino (...) de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento individual que for possível.
Declaração Mundial sobre a Educação para Todos - 1991	Determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com NEE específicas no ensino regular. É então nesta declaração que se baseiam as medidas consignadas no Decreto-Lei nº 319 / 91 de 23 de agosto, em Portugal.
Decreto-lei 6/2001	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”. 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 coletiva que

⁸ Os principais objetivos da declaração de Salamanca: Promover a Educação para Todos e verificar as mudanças a realizar na política, de forma a implementar a educação inclusiva, dotando as escolas regulares para o atendimento de todas as crianças, incluindo as que têm NEE. Da conferência de Salamanca, podemos realçar os seguintes *princípios da Escola Inclusiva*: “A educação de todos os jovens com N.E.E.’s, deve fazer-se no sistema regular de ensino; As escolas devem adequar-se às crianças com N.E.E.’s, sobredotadas, marginais, com deficiência, de populações nómadas; As escolas inclusivas são as mais adequadas para combater as atitudes discriminatórias; As escolas têm que encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que têm incapacidades graves; Fornecer a todos a mesma educação no contexto do currículo regular e não num currículo especial. Nas escolas inclusivas os alunos com N.E.E.’s devem receber o apoio suplementar de que precisam; é a equipa pedagógica e não o professor individualmente que se deve encarregar da educação das crianças com NEE; Proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças” (Cfr. Unesco, 1994).

⁹ Abrange a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, assim como o Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência, constituem a base política de um grande número de Países-Membros.

	integra os recursos disponíveis. (Rodrigues, 2007).
Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro de 2008	Introduziu a avaliação dos alunos com NEE
Lei n.º 21/2008 de 12 de maio de 2008.	Alterou o Decreto-Lei nº3/2008. Estabeleceu que, nos casos em que a inclusão das crianças e dos jovens em estabelecimentos de ensino regulares fosse insuficiente, fosse proposta a frequência em instituições de ensino especial.

Em termos de Conferência, neste sentido preconiza-se, que a Escola se adapte a todos os jovens, no sentido de garantir uma boa educação, devendo para isso possuir um conjunto de apoios e serviços, de modo a satisfazer as necessidades educativas especiais.

Sendo assim, a inclusão pretende terminar com um sistema educacional em dicotomia (educação regular/educação especial), passando a considerar uma única escola, onde a educação especial deve ser encarada como um conjunto de serviços nela existente, de modo a atender todas as necessidades das crianças/jovens que a frequentam.

Nestes últimos anos, têm-se registado progressos visíveis e sensíveis à problemática da deficiência. Os valores para a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência foram desenvolvidos com base na experiência obtida durante a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1983-1992).

Na Carta Internacional de Direitos Humanos, percebe-se um forte compromisso simbólico em nome dos Países-Membros para agir com vista à equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, garantindo a meninas, meninos, mulheres e homens com deficiência, enquanto membros das suas comunidades, possam exercer os mesmos direitos e deveres que os outros sem deficiência.

Estas declarações vêm efetivamente alterar e modificar mentalidades, mudar a filosofia da educação especial e apesar de termos vindo a avançar progressivamente de uma forma lenta, chegamos finalmente a uma época onde se tenta proporcionar ao deficiente, as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural.

O sucesso de algumas experiências aliadas à crescente consciencialização do direito das pessoas com deficiência participarem plenamente das estruturas e recursos sociais e profissionais, levaram a que os diferentes países introduzissem na respetiva legislação o direito à educação das crianças com deficiência nas escolas regulares, sempre que possível.

No entanto, o ritmo de difusão destes programas foi muito diferente nos diferentes países: em alguns substituíram-se quase completamente as escolas especiais existentes, noutros coexistiram com estas escolas, estabelecendo com elas diversas bases de coordenação; noutros ainda, só agora estão a ensaiar os primeiros passos.

Em relação à década não se tratava, porém, de simplesmente ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade e da escola, mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos.

Na Convenção de 1989 a adoção pela Assembleia-geral das Nações Unidas ratificada por mais de 150 países, este artigo 23 deve aliás ser considerado em conjunto com o artigo 2.º em que determina que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação.

Vale a pena ressaltar a ideia de que apesar de todas as iniciativas promovidas no âmbito internacional e nacional, continuam a existir discriminações que comprometem sem dúvida o desenvolvimento integral e social do jovem ou adulto com deficiência, pondo em risco a inclusão que tanto se fala hoje, como algo já assumido e verdadeiramente cumprido.

Dentro da Declaração 1990/ Decreto 91, em consequência da resolução tomada pelos ministros dos países da Comunidade Europeia em 31 de março de 1990 é elaborada com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com NEE específicas no ensino regular.

A operacionalização destes instrumentos de política ativa de emprego assenta no entendimento de que o conceito de integração profissional deverá refletir uma perspetiva dinâmica e abrangente de todas as dimensões que estruturam os percursos pessoais das pessoas com deficiência em que o objetivo último é criar as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional durante os próximos anos. Essas políticas de emprego assentam em quatro pilares fundamentais: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades.

Apesar de todos os esforços desenvolvidos nestas últimas décadas na facilitação da inserção profissional deste grupo de pessoas e das evoluções já sentidas, o problema continua a subsistir, ou seja, o ponto de embate e o choque brutal continua a acontecer precisamente à saída da escola e na procura de uma independência económica e profissional, para a maioria da população e particularmente para a população que sofre de qualquer tipo de deficiência.

Para alguns autores continuamos a assistir a um:

...desfavorecimento das pessoas com deficiência face ao emprego, no entanto, o emprego de pessoas com deficiência é já prática em muitas empresas (uma minoria obviamente) e o emprego de pessoas com deficiência constitui, suficientemente amadurecido e estudado, uma vantagem competitiva (...)" "(...) As empresas reconhecem as vantagens económicas advindas da manutenção desses trabalhadores, além de contribuir com uma causa de "responsabilidade social", implicando conseqüentemente um melhoramento da imagem pública da empresa (Azevedo, (2005, pp.58-59).

A respeito da contratação de pessoas com deficiências, o Portal das Empresas de Portugal assegura que:

...o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são candidatos com um conjunto de competências e experiências a considerar introduz vantagens na política de recrutamento. Se as suas competências e valores forem plenamente explorados, elas serão incluídas dentro do grupo de potenciais contratáveis. Esta é a posição dos empresários que recrutam, selecionam e mantêm pessoal de qualidade, fator essencial no ambiente competitivo dos nossos dias. (PEP, 2011)

O favorecimento de comunidades inclusivas valoriza assim o que cada um tem de melhor e propicia o reconhecimento, o desenvolvimento da autoestima, o respeito mútuo, o orgulho em si próprio, o sentido de pertença a um grupo que é necessário e valorizado como membro da comunidade (Stainback, 1999).

As pessoas com deficiência, têm vindo, ainda que de uma forma gradual, a conquistar um direito que é de todos, o trabalho, o acesso a uma profissão, a integração social e a autonomia e independência económica desejada.

Entretanto, no Decreto-lei 6/2001 há-de ser levado em conta a necessidade de um esforço para que a escola acompanhe a sociedade em que está inserida. É também definido, com a publicação *de 18 de janeiro*, um novo modelo curricular.

Segundo o PE¹⁰:

Muitos empregadores já conciliam uma política de empregabilidade de pessoas com deficiência com o sucesso nos negócios. Para alguns, empregar pessoas com deficiência é mesmo um fator decisivo nas políticas de recrutamento e manutenção de emprego. São duas as razões porque tal acontece:

¹⁰Cf.http://www.portaldaportugal.pt/CVE/pt/FerramentasdeApoio/Guiao/listagem_gui_gestao/gui_valor_acrescentado_cidd_deficiencia.htm?Stage=1, consultado em 2/4/ 2011.

- Qualquer empresa emprega trabalhadores que acrescentem valor aos seus produtos e serviços;
- Trabalhadores com deficiência, possuindo as competências apropriadas, acrescentam valor à empresa de forma similar às outras pessoas. (Portal de Empresas, 2011, p. U)

Para esse efeito, nomeadamente na escolaridade obrigatória, assegurar-se-ão atividades e medidas de apoio, de acompanhamento e complemento pedagógico. Na conceção 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).

Atualmente, 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 ação 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 regular seja insuficiente, seja proposta a frequência em instituições de ensino especial.

Uma das alterações que nos surgem mais evidentes e anteriormente ao Decreto-lei 319/91 no, de 7 de janeiro, é o Decreto-Lei nº 3/2008 com as propostas de sinalização, que poderiam 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 se considerava ultrapassada.

O atual decreto-lei estipula que a avaliação dos alunos com NEE deve ser feita com referência à *Classificação Internacional de Funcionalidade* (CIF, 1980) da 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 fatores ambientais que constituem barreiras ou facilitadores à funcionalidade.

Tentando fazer um paralelo entre os dois diplomas, verificamos que o atual decreto-lei prevê um processo de referenciação e de avaliação onde são considerados

outros técnicos envolvidos, além do professor e do psicólogo, 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 – list* e já sofreu algumas críticas, nomeadamente no que se refere à excessiva importância dada ao diagnóstico clínico que já tinha sido ultrapassado, como já mostrámos anteriormente neste trabalho, diante do quadro social que se foi configurando ao longo dos tempos.

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.

No que diz respeito à Lei nº 21/2008, estas medidas não têm tido um bom acolhimento 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, de 12 de maio, que veio alterar o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. 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 surdez – cegueira congénita, nada referindo para os alunos com

deficiência intelectual. Existe o receio de 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 projetos inovadores de integração no ensino regular. De referir também Correia (2003 citado em Afonso 2005) que nos alerta para alguns aspetos que podem advir da chamada «ideologia de inclusão» que podem ser geradores de atitudes de indiferença relativamente à diferença ou à desigualdade social.

Depois de refletir nas políticas sociais e educativas desenvolvidas nos últimos anos no âmbito internacional e europeu e de ser feito uma breve contextualização histórica da educação especial abordando-se um conjunto de medidas legislativas proclamadas nestes últimos anos para a inclusão da criança deficiente na escola regular, podemos constatar que as políticas e práticas nacionais, não são mais do que o resultado de influências dessas mesmas políticas internacionais.

Poder-se-á dizer que as diferentes resoluções de âmbito internacional que foram referidas, tiveram um profundo impacto nos diferentes países de que Portugal não constituiu exceção.

A democracia é um valor fundamental da UE, dos Estados-Membros e uma educação de qualidade e eficiente para todos é, acima de tudo, um assunto de Direitos Humanos e Justiça Social, porque ambas são necessárias e meios privilegiados de promoção de igualdade de oportunidades, sucesso educativo e resposta às necessidades específicas de cada criança.

No âmbito educativo e segundo (Marchesi & Martin 2000 citado em Marchesi, 2001) diferenciam-se três ideologias: a liberal, a pluralista e a igualitária. As ideologias pluralistas ou igualitárias são as mais adequadas para satisfazer a integração de alunos com NEE uma vez que, têm em conta não só os resultados académicos, mas sobretudo a socialização e o desenvolvimento de atitudes solidárias, enquanto a ideologia liberal valoriza sobretudo os resultados académicos, ou seja, oferecem uma educação a todos os alunos e excluem e segregam aqueles que obtêm maus resultados académicos, pois estes comprometem o prestígio e os recursos a receber pela instituição.

Em Portugal, tem-se verificado nestes últimos anos a presença de uma ideologia educativa igualitária ou pluralista dominante numa escola inclusiva, isto é, uma escola

organizada de forma a permitir uma educação apropriada na classe regular (dentro da sala de aula), salvo raras exceções, exigindo um conhecimento profundo quer do aluno, quer dos ambientes da aprendizagem (Correia, 2001) e sugerindo uma vontade para reestruturar os programas das escolas de forma a responder à diversidade dos jovens que as frequentam (Ainscow, 1998).

2.2. Cidadania e os Jovens com Deficiência no Espaço Escolar

Uma forma de oferecer ao jovem deficiente os seus direitos é por meio da escola, uma vez que a mesma é um espaço privilegiado da cidadania. Neste contexto, a escola, por meio da inserção desses indivíduos, cumpre o seu papel social. (Becker, 2010)

Espaço que ultrapassa a relação familiar e que dá suporte a uma participação ativa e universal do indivíduo, colocando-o, por meio da troca das relações e das experiências, num crescimento que possa tornar os seus atores em agentes das mudanças necessárias e obrigatórias e com isso passarem a assumir o papel de participantes ativos.

Este envolvimento escolar parte da compreensão de que toda cidadania exige um enquadramento social, entretanto não centraliza a educação para a cidadania, mas faz da educação um ato de cada cidadão, ou seja, não é educar para a cidadania, mas ter a cidadania por meio da educação.

Ora, se as medidas de (re)estruturação da educação que mostrámos anteriormente neste trabalho, procuraram acompanhar as transformações sociais, económicas e políticas dos tempos, o acolhimento no campo escolar da criança portadora de deficiência passa a ser um espaço obrigatório para a sua transição e formação.

Para Tomás,

No contexto atual, enquanto cidadãos do mundo, deparamo-nos com um dos maiores desafios a ser enfrentado pelas nossas sociedades: garantir os direitos das crianças. Porque, em fim último, o projeto dos direitos da criança não trata apenas de tornar o mundo num melhor espaço para as crianças. Trata-se de construir um mundo melhor para todos nós! Em suma podemos afirmar que a garantia dos direitos da infância terá que passar por uma ação coletiva, já que segundo Starke (1991) “as iniciativas individuais terão de ser “orientadas” para problemas sociais que lhes interessam para não se dispersarem, então a própria política social pode estabelecer aquilo que o povo quer realizar: a preservação da discriminalidade, aumento da educação e formação profissional, afunilando os esforços dos indivíduos para problemas “concretos”, como é o caso dos direitos das crianças” (2002, p. 6).

Trata-se, portanto, de fazer da escola um espaço onde o portador de deficiência possa ter os seus direitos garantidos e que possa ser traduzido no exercício da responsabilidade pessoal à medida que se vão desenvolvendo e ampliando as superações às situações e problemas da vida social.

Para além disso ou quiçá por isso, a escola é um lugar que agrega as diversidades, as diferenças, as culturas e onde se encontram elementos para o desenvolvimento de um pensar crítico proporcionado por meio da observação e da prática educativa. Ou seja, uma melhoria para o observador, que revitaliza a condição de liberdade, da mesma forma que repousa no respeito e reconhecimento do outro.

A ideia da escola como espaço de cidadania do aluno com deficiência está associada a muitas outras ideias, nomeadamente que é por meio da escola que esse indivíduo amplia o seu conhecimento e o seu contacto com os demais agentes sociais. Da mesma forma que é por meio das ferramentas de aprendizagem que o mesmo consegue estar inserido no contexto social das relações e do trabalho de uma forma mais desenvolvida e mais apta para tal.

A escola assim, assume o papel de propulsora do indivíduo com deficiência, proporcionando com as suas práticas de aprendizagem um meio desse indivíduo gozar dos seus direitos e cumprir com os seus deveres. Mas, além disso, a escola faz do próprio movimento que proporciona um ato de cidadania.

A escola e o professor fundem-se num conjunto de pessoas envolvidas nesse processo social de cidadania, o qual tem por obrigação promover e garantir os direitos dos indivíduos portadores de deficiência nas suas transições.

O direito à vida escolar e à vida pós-escolar estão garantidos nos diversos papéis assinados, nas inúmeras convenções realizadas pelo mundo, todavia é nas práticas sociais que esse ato de cidadania precisa ser reconhecido, entendido, respeitado e cumprido.

2.3. Processos de Transição: Alguns norteadores

De acordo com os Planos Individuais de Transição de 2002, desenvolvidos pela *European Agency for Development in Special Needs Education*, existem aspetos-chaves a serem considerados na transição para a vida pós-escolar de jovens com deficiência. A investigação nesta área através de debates, aponta para fatores relevantes em relação ao processo de transição destes alunos.

De acordo com o Plano Individual, a transição de crianças e jovens com deficiência é um processo que deve ser apoiado pela legislação e por medidas políticas, garantindo a sua participação e respeitando as suas escolhas pessoais.

O aluno, a sua família e os profissionais do meio devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual. Nesta transição, é necessário que haja a implementação de um plano educativo individual focado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar, baseada no envolvimento e cooperação de todas as partes envolvidas.

A transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto. É também fundamental, para que o processo de transição exista, uma estreita colaboração entre a escola e o mercado de trabalho, para que o aluno experimente as efetivas condições de trabalho.

As situações de transição deixam sobressair um conjunto de fatores que possibilitam uma descrição mais detalhada dos seis aspetos acima referidos. Alguns deles parecem atuar tanto como barreiras como fatores facilitadores de um processo de transição de sucesso.

A avaliação destes fatores demonstra que grande parte deles correspondem a situações complexas e inter-relacionadas, ou a fatores complexos, onde vários fatores funcionam como barreiras ou como facilitadores da transição. Alguns exemplos de perspectivas teóricas sobre os processos de transição serão discutidos no ponto seguinte.

2.3.1 Transição para a vida adulta

Os processos de inovação educacional, em termos de organização e gestão educativa, exercem sobre a escola da atualidade, uma necessidade de dinamismo, visando a implementação de uma nova cultura pedagógica e organizacional no que respeita ao atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo o acompanhamento no processo de transição para a vida adulta. De acordo com o plano individual, a sociedade deve proporcionar a estes jovens, a oportunidade de inserção na vida ativa, criando condições que auxiliem uma integração eficaz. Desta forma, a transição para a vida adulta deve ter como principal preocupação, a preparação dos jovens para uma vida com qualidade.

O papel da escola torna-se imprescindível nesta fase e devem-se criar condições para que o processo de transição para esta fase ocorra da melhor maneira. Instruir um jovem sobre as novas etapas que encontrará pelo caminho, proporcionar segurança e

autonomia para realizar novas atividades e se inserir no mercado de trabalho, são pontos fulcrais na transição da vida jovem para a vida adulta.

Esta segurança transmitida auxilia para que no futuro se tornem adultos ativos economicamente e proporcionem as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondam às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. (Alves *et. al*, 2009)

2.3.2 Transição para a vida ativa

As questões relativas à transição para a vida ativa (TVA) são cada vez mais prementes no contexto global atual. As tecnologias da informação e comunicação permitiram a globalização da economia, levando a alterações das condições de trabalho e acentuando as crises de desemprego.

Nestas condições, as questões postas pela transição escola-emprego, designadas genericamente por “transição para a vida ativa” e de acordo com o *European Agency for Development in Special Needs Education* (SNE) adquiriram especial relevância. Neste âmbito, a escola tem recebido críticas por não ser capaz de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional exige, nem de ser capaz de se adaptar, com a rapidez necessária, a um mundo onde as condições de trabalho, tanto locais como internacionais se alteraram substancialmente. O Enquadramento de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências.

Tendo em vista a situação difícil de transição para a vida adulta que se apresenta a um jovem em geral, o que afirmar sobre os portadores de alguma deficiência? Será que os processos ou metodologias que formam e preparam estes jovens para a transição se adaptaram e são atualmente adequados às mudanças impostas pelo contexto global? Difícil é saber qual o melhor método de transição para a vida ativa destes jovens, que expectativas criar relativamente ao seu processo de transição e a sua integração no mundo do trabalho.

De acordo com a SNE, a transição para a vida ativa é, apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela

educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas.

Para Barreto (2010),

A transição para a vida ativa 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 comunicação dentro da própria família, o ambiente social são fatores 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 ativa e profissional de forma a financiar o emprego e a atividade profissional deste setor da sociedade (p.46).

2.3.3 Transição para a vida pós-escolar

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência Europeia sobre este tema, a transição para a vida pós-escolar surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. Possibilitar “uma vida boa para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir ou impedir que se realize tal processo.

O momento da transição para a vida pós-escolar deve implicar uma contínua participação do jovem, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o mercado de trabalho que futuramente irá receber esses adultos numa nova etapa de vida. Garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as suas diferentes necessidades também são critérios a serem seguidos no processo de transição.

Organizar medidas de formação flexíveis, criando períodos de preparação antes da formação para o mercado de trabalho, promover incentivos formais e informais para as empresas que inserirem estes jovens após saírem das escolas (ex. reduções fiscais, reconhecimento social, etc.) encorajando-as a proporcionar lugares de estágio para este público são critérios positivos para a transição para a vida pós-escolar.

O reconhecimento da necessidade de haver uma cooperação formal entre os serviços de educação e de emprego, de disponibilizar recursos para a formação

profissional para que os jovens saiam da escola habilitados para assumir um cargo também são fatores de muita importância para que haja uma abertura no mercado de trabalho, transformando o processo de transição da escola para o meio de trabalho menos difícil (*Agency for Development in Special Needs Education*, 2002).

De acordo com o *International Labour Office*, a transição para a vida pós escola pode ser definida como: “um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e de dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade (...) (...) A transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na autoimagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade” (1998, p. 5-6).

Ainda de acordo com o *International Labour Office* (1998), a transição da escola para o trabalho não é linear; a saída da escola não é, necessariamente, seguida do início do trabalho. Ela é gradual e os jovens experienciam períodos intercalares de estudo e de trabalho. Estatísticas complementares da *European Agency for Development in Special Needs Education* (2002), indicam que em 1995 a percentagem de jovens entre os 20 e 29 anos de idade que não atingira uma qualificação a nível do ensino secundário era de cerca de 30% (Eurostat, 1998). Esta percentagem é ainda mais elevada para os alunos com necessidades educativas especiais.

É tarefa difícil calcular o número de alunos que abandona a educação logo a seguir à fase obrigatória, mas é possível afirmar que muitos não prosseguem estudos para além dessa fase. Estes dados, embora não sejam muito precisos, revelam que um grande número de alunos com necessidades educativas especiais inicia o ensino secundário, mas um grande número não o termina (OCDE, 1997). Em alguns países quase 80% dos adultos com deficiência, ou não progrediram para além do ensino primário, ou podem ser considerados analfabetos funcionais resultando num processo de transição para a vida pós-escolar, interrompido inicialmente na juventude.

Tornar os programas educativos mais relevantes e adaptados a estes alunos poderá ser uma solução para vários problemas incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição da vida pós-escolar (*European Agency*, 1999). Uma preparação vocacional não está, muitas vezes, relacionada com práticas reais de emprego mas sim, muitas vezes tem lugar em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões complexas. As pessoas com deficiências necessitam receber as qualificações

exigidas para o emprego, a formação deve ser mais ajustada às atuais exigências do mercado de trabalho para que haja sucesso na transição da vida pós-escolar destes jovens e se tornem, desta forma, adultos independentes e realizados profissionalmente (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 1999).

Como afirmado anteriormente, o primeiro processo de transição dá-se da família à escola, no qual a criança passa do convívio do domínio quase privado, entre as pessoas pertencentes a esse grupo, para a entrada na escola que vai proporcionar a ampliação do convívio familiar e agregar nossos convívios. A partir deste processo, a relação estabelecida entre família e escola passa a ser um passo importante na interação desse sujeito à sociedade.

O processo de transição para aluno portador de deficiências não é simples. Como vimos, nos itens anteriores deste trabalho, alguns fatores tornam essa transição bastante complexa, dificultando o acesso desses jovens ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, do convívio social mais aberto.

Todavia, o indivíduo portador de deficiência não pode ser limitado às esferas da família e da escola. O mesmo deve ser incentivado, por meio da família, da escola e do governo a ser um sujeito participativo, com a finalidade de conseguir prosseguir a sua vida como todo e qualquer cidadão.

Alguns autores ajudam-nos no entendimento de como esse processo acontece na experiência social das crianças e jovens com deficiência, a fim de compreendermos, por meio das suas perspectivas teóricas, as questões de transição para a vida adulta/ativa e pós escolar desses indivíduos.

Sendo assim, Botelho afirma que:

Verifica-se uma evolução e diminuição dos défices de qualificação dos ativos, uma mais eficaz articulação entre o ensino, a formação profissional e a atividade empresarial. Tudo isto resulta na garantia de melhoria das taxas de inserção profissional de grupos particularmente desfavorecidos, de que se destaca o grupo dos cidadãos com deficiência” (1997, p.3).

Tal como aconteceu com a educação, as preocupações políticas com a formação e emprego de pessoas com deficiência desenvolvem-se especialmente após o 25 de Abril de 1974. Mas, as características decorrentes da deficiência condicionaram até à época histórica recente, o direito inalienável e constitucionalmente consagrado de aceder à formação profissional e ao emprego. A integração socioprofissional de pessoas com deficiência constitui hoje, matéria de indiscutível interesse e particular relevância, no

contexto da construção de uma sociedade que se pretende cada vez mais justa e solidária, sem barreiras, de modo a garantir a paridade de estatutos, a mesma hipótese de participação social e uma efetiva igualdade de oportunidades.

A adaptação/readaptação ao trabalho e a reabilitação profissional afirma-se como um instrumento, em alguns casos, fundamental para a inclusão social de pessoas com deficiência.

Em termos de estratégias governamentais, a UE adotou para este grupo de cidadãos, por meio da Carta Social Europeia, em 1996, centrada fundamentalmente nas questões do acesso ao emprego.

Para o ano de 2003, estabeleceu um quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional e definiu um programa de ação comunitário de combate à discriminação, proclamando o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e adotou o Plano de Ação Europeu para a Deficiência (2004-2010), cuja 2.^a fase foi recentemente implementada, por iniciativa das próprias pessoas com deficiência ou incapacidade, ou dos seus familiares e representantes, como uma forma de cumprimento desse desígnio.

O compromisso do Estado com as organizações para apoiar estes cidadãos está consignado no Conselho Regional de Psicologia (CRP) e é reafirmado na Lei de Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência, ao reiterar a adoção de medidas específicas que assegurem a participação das organizações representativas de pessoas com deficiências ou incapacidade.

O favorecimento de comunidades inclusivas valoriza assim o que cada um tem de melhor e propicia o reconhecimento, o desenvolvimento da autoestima, o respeito mútuo, o orgulho em si próprio, o sentido de pertença a um grupo que é necessário e valorizado como membro da comunidade (Stainback, 1999).

As pessoas com deficiência, têm vindo, ainda que de uma forma gradual, a conquistar um direito que é de todos, o trabalho, o acesso a uma profissão, a integração social e a autonomia e independência económica desejada. Entretanto, os dados registados entre os anos de 1998 a 2000, apontam para uma diminuição do número de pessoas com deficiência inscritas no Centro de Emprego.

O Ministério da Educação divulgou o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Alunos com Necessidades Especiais (DEANE), intitulado "Transição da Escola para o Emprego" (2009), que contou para a sua

elaboração com mais de 16 países e de 60 profissionais diretamente envolvidos nesta área.

Segundo ainda o documento, alguns aspectos devem ser levados em consideração, no que diz respeito ao complexo processo de transição. São eles:

- A existência e implementação de medidas de política e de intervenções práticas;
- A participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais;
- O desenvolvimento de um programa educativo individual adequado;
- O envolvimento direto e cooperação de todos os atores envolvidos: família, agentes educativos e serviços;
- A necessidade de uma relação de trabalho estreita entre os serviços de educação e os serviços de emprego.

O Relatório inclui, ainda, um conjunto de recomendações dirigidas, quer aos responsáveis pela política educativa, quer aos agentes educativos, relacionadas com as questões-chave acima referidas e que constituem medidas práticas capazes de facilitar o processo de transição dos alunos da escola para a vida ativa. São as seguintes recomendações:

- Promover medidas de políticas coordenadas entre os diferentes serviços.
- Garantir às escolas os recursos necessários de modo a que possam implementar os programas educativos individuais dos alunos e o trabalho com as suas famílias.
- Assegurar que haja um programa de transição inserido em cada programa educativo individual a iniciar antes do fim da escolaridade obrigatória.
- Assegurar que os certificados dos alunos incluam as qualificações obtidas e que sejam evitadas as considerações de ordem discriminatória.
- Garantir que se estabeleça uma eficaz cooperação entre os diferentes serviços, ficando claramente estabelecido o respetivo âmbito de atuação.
- Criar medidas de incentivo às empresas e empregadores.
- Prever a existência de um profissional que atue como elemento de referência para cada aluno.

Sendo assim, fica ressaltado que o processo de construção de um indivíduo passa pelo reconhecimento das capacidades e dificuldades de cada um, respeitando as diferenças, baseando a educação em atitudes e valores que tornarão a criança mais consciente e solidária, da mesma forma que a transforma num cidadão participativo, cumpridor dos seus direitos e deveres e, conseqüentemente, com mais oportunidades.

Cada criança, durante o processo de desenvolvimento, está a contribuir para o desenvolvimento dos outros. Segundo o ponto 8 da Declaração de Salamanca (1994) a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a sociabilidade entre os alunos portadores de deficiência.

PARTE II

O presente capítulo caracteriza-se pela apresentação da pesquisa de campo, começando por referir os procedimentos metodológicos, os métodos e as técnicas de recolha dos dados escolhidos para esta investigação, da mesma forma que dissertaremos sobre os motivos dessas opções. O capítulo, também, apresenta a caracterização do contexto, no qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como os sujeitos desta investigação.

3.1.Procedimentos Metodológicos

Esta investigação empírica, estudo de campo, tem uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório que visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito, por meio de um constante processo de elaboração e reelaboração, procurando um melhor entendimento e compreensão da realidade que estuda (Agee, 2009).

Sendo assim, para este trabalho assumiu-se o posicionamento interpretativo e alicerçou-se sobre o que é fundamental no paradigma qualitativo. Baseia-se nas próprias perspectivas das pessoas, nas práticas educativas, nos contextos estudados, nos dados levantados, quer para compreender um problema social, quer para fazer a troca de conhecimentos entre os atores para que nessa troca de experiências e ideias se possa contribuir para o seu aprimoramento.

Para Gonçalves (2010), tal abordagem qualitativa constitui um importante instrumento de investigação na medida em que se âncora numa “perspetiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permite a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumenta o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (2010, p.48).

Visa, por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas a crianças e jovens e entrevistas semi-diretivas aos Encarregados da Educação e Professora de Educação Especial – aplicados a estes, refletir por meio das suas experiências, de molde a estimular a compreensão do tema proposto. Dessa mesma forma que tende a fazer dos da pesquisa efetuada, uma análise de carácter indutiva/interpretativa, de forma a salientar que o seu processo e o seu significado são os focos principais dessa abordagem, da

mesma forma que se identifica como tal uma vez que a nossa fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento-chave (Bogdan & Biklen, 1994).

O presente trabalho incidiu sobre atores muitas vezes esquecidos em investigação: as crianças e os jovens e utilizou entrevistas aos principais atores desse processo, a fim de se perceber o fenómeno em estudo, as crianças e os jovens.

Punch (2002), mostra-nos que o trabalho realizado com crianças é potencialmente diferente da pesquisa com adultos, nomeadamente pela posição marginalizada das crianças na sociedade e porque as crianças têm especificidades enquanto categoria social. Da mesma forma que se extrai desta pesquisa com crianças, exemplos das técnicas usadas em sala de aula como desenhos e fotografias. Como também refere a autora:

...é necessário gastar de forma prolongada ou de forma repetida, períodos com ninguém, a fim de conhecê-los para além de uma entrevista-*off* para obter uma maior compreensão das suas opiniões e experiências. A dificuldade com o uso desta abordagem é que ela depende do participante que observa, como uma estratégia de pesquisa, muitas vezes, sem reconhecer que os adultos sejam incapazes de participar plenamente do mundo social das crianças, pois eles não podem, verdadeiramente, ser crianças outra vez (2002, p.2)

Por vezes, e não poderia ser diferente, este estudo baseou-se em entrevistas entrevistas semi-diretivas às famílias das crianças e jovens, especificamente aos encarregados de educação e ao professor do ensino especial, ambos ligados no mesmo campo, envolvidos no processo de transição à vida pós-escolar.

Queremos, ainda, salientar que este estudo tem uma abordagem qualitativa, com pesquisa exploratória à luz das entrevistas e análise documental já citados, caracterizando o investigador da seguinte forma:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Por fim, pressupõe, ainda, uma abertura constante por parte do investigador, às diversas questões que se vão formando ao longo do trabalho e sobretudo num auto questionamento a fim de colocar o investigador sempre com a atenção redobrada nos métodos que implica o fenómeno que está a estudar, nomeadamente que tais procedimentos visam configurar honestidade, cautela, humildade e sobretudo transparência (Gonçalves, 2010).

No que diz respeito, ainda, à caracterização do presente estudo, o mesmo corresponde a um estudo de caso. Segundo Merriam, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (citado em Bogdan & Biklen, 1994, p.89).

Segundo Yin o “estudo de caso é definido com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos”. (1994, p.13)

Coutinho (2003) defende que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Ainda para Ponte (2006), trata-se de “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (citado em Araújo *et al.*, 2008, p. 8). No caso deste trabalho de investigação o foco serão as crianças e jovens com deficiência que estão ou estarão brevemente integrados no processo de transição para a vida pós-escolar. Desta forma, por meio da recolha considerável, visamos também compreender e analisar a questão fulcral e norteadora desta pesquisa, que é perceber e caracterizar as representações das crianças e dos jovens e os seus discursos sobre os processos de transição.

Assim sendo, são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados por permitir por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

Segundo Yin, “a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno” (1994, p.92). Da

mesma forma que nos indica que o estudo de caso pode ter um carácter positivista ou interpretativo.

Segundo Guba e Lincoln (1994) “o objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso” (citado em Araújo *et. al*, 2008, p.9). E, por fim, ao invés de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, este estudo questiona estas afirmações e transforma-as em objeto de estudo. Dado que o objetivo principal da investigação aplicada é a ação, o treino e a tomada de decisão, Isso comprova, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), que numa perspetiva qualitativa tais perspetivas, procedimentos e atitudes de investigação defendidas, implicam que o produto escrito de uma investigação não é um fim em si mesmo, mas uma forma de participação que configura possibilidades. Não é neutro nem inerte, antes forma parte de uma realidade em constante evolução. Daí a recusa de visões totalizadoras, de hierarquias disjuntivas ou de oposições lineares. (p. 295)

Os procedimentos utilizados para elaboração e estruturação do estudo de caso, nesta investigação foram os seguintes, conforme a figura.

Figura 1
Procedimentos adotados na Investigação

Procedimentos
Pesquisa documental, das leituras exploratórias / revisão da literatura
Preparação da pesquisa empírica
Entrevistas exploratórias
Elaboração dos guiões de entrevista
Escolha dos sujeitos: 6 crianças e jovens; 6 encarregados de educação; 1 docente EE
Elaboração dos pedidos de autorização – consentimentos informados
Contactos informais com a Direção/contacto formal com a Presidente por e-mail para que fossem facultados dados sobre a comunidade educativa
Entrevistas-conversa com os alunos sobre o trabalho
Atividades/ diálogos/visitas e outros por forma a dar corpo às perspetivas dos alunos sobre o tema Estados de espírito, parcerias, T.S, AVD, diário de bordo registos gráficos, desenhos, vídeos e fotos, livro de receitas.
Registo de atividades de treino para a vida pós-laboral (observação, diário de bordo)
Aplicação de várias técnicas, inspirada no método de estudo de caso (observação direta, observação participativa).

11

Ainda nos procedimentos, foi dada a possibilidade das crianças e jovens escolherem os nomes pelos quais irão aparecer neste trabalho de investigação. Este

¹¹ Todos os procedimentos estão apontados em registos no Diário de Bordo.

princípio possibilitou não só cumprir princípios de confidencialidade e proteção da identidade dos mesmos como possibilitou, uma vez mais, explicar os objetivos do trabalho. Além disso, consideramos que devem ter a possibilidade de fazer escolhas, mesmo que para alguns casos é bem sabido que não é possível que os mesmos escolham os seus próprios nomes. Como consta no diário de bordo e nas próprias entrevistas feitas os alunos davam-se outros nomes por escolha própria. Sendo assim, coube-nos respeitar o direito da criança e jovem e a forma pela qual gostariam de se manifestar.

No que diz respeito a escolha do local para a recolha de dados - entrevista gravada - também foi-lhes dada a opção de escolha, pelo mesmo motivo de se sentirem à vontade, mas sobretudo porque nesta altura do ano os alunos estão *muito cansados da escola e inibem-se muito diante as observações feitas*. O cansaço e a inibição referidos são fundamentados na própria manifestação dos alunos em quererem participar nas entrevistas fora do ambiente escolar. Sendo assim, escolheram o local onde se sentiam mais *bem-dispostos*, no parágrafo anterior. Desta forma, coube ao investigador deslocar-se até ao local escolhido.

3.2. Caracterização do Contexto da Investigação

A escolha desta investigação ter sido realizada no concelho da Lourinhã, dá-se, em primeiro momento, pela falta de pesquisas realizadas a respeito do tema proposto deste estudo nessa região e, num segundo momento, tem como incentivo por ser a área de trabalho da investigadora, bem como o seu local de residência.

O concelho da Lourinhã localiza-se no litoral oeste e fica situado a 63 km ao norte de Lisboa, está limitado a norte pelos concelhos de Peniche e Óbidos, a sul pelo concelho de Torres Vedras, a este pelos concelhos do 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).¹²

As principais características de produção, centram-se nas atividades da agricultura, da pesca, do comércio, da agropecuária, da construção civil, da suinicultura e da indústria.

Com uma área que abrange 146 Km², a população aproxima-se dos 25. 616 habitantes (INE, 2009). A população portadora de deficiência do concelho é composta

¹² Cfr. Câmara Municipal da Lourinhã (último acesso em 1/7/2011).

por: 18.2% apresentam deficiência visual; 12.7% sofrem de uma deficiência mental e 10.6% são deficientes auditivos.

3.2.2. Caracterização do Contexto Escolar no Concelho

A investigação foi desenvolvida num agrupamento de escolas com mais de mil alunos. A escola onde foi realizado o trabalho de campo tem aproximadamente 500 alunos, dos quais 12 meninas e 16 meninos estão ao abrigo do D.L. 3/2008 de 7 de janeiro.

3.3. Sujeitos da Investigação

Esta investigação conta com a colaboração de seis crianças e jovens, seis encarregados da educação e um professor do ensino especial.

Relativamente às crianças e jovens o grupo é composto de seis sujeitos, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. São sujeitos com problemas graves de cognição e com currículo específico.

Segue abaixo o quadro 2 onde é feita a apresentação das principais variáveis sociológicas que nos possibilita conhecer as crianças e jovens. Estas informações formam obtidas pelas entrevistas realizadas aos alunos e às suas famílias.

Quadro 2
Caracterização das crianças e jovens

Criança/ Jovem	Idade	Género	Agregado Familiar	Domínio de deficiência	Tipo de currículo*	Em Estágio	Profissão pretendida
Ana Sara	12	F	Monoparental feminina (Aluna e avó)	Cognitivo com perturbações de comportamento	CEI	Não	Bombeira
Carolina	17	F	Nuclear (Aluna, pai, mãe e irmã)	Cognitivo	PIT	Sim	Auxiliar de Ação Educativa
Sílvia	10	F	Nuclear (Aluna, pai e mãe)	CognitivoHiperactividade/ perturbações de ansiedade	CEI	Não	Empregado de loja de animais/ Café
António Teodoro	15	M	Nuclear (Aluno, pai, mãe e 2 irmãos)	Cognitivo	PIT	Sim	Agricultor
José	17	M	Alargada (Aluno, pai, mãe, avó e irmãs)	Cognitivo	PIT	Sim	Jardineiro/ Informático

Maria	13	F	Nuclear (Aluno, pai, mãe e Irmãs)	Cognitivo	CEI	Não	Patinadora/ Estilista
-------	----	---	--------------------------------------	-----------	-----	-----	--------------------------

Legenda:

***CEI**: Currículo Específico Individual

***PIT**: Plano Individual de Transição

Segue abaixo o quadro que apresenta a caracterização de cada encarregado da educação.

Quadro 3
Caracterização dos Encarregados de Educação

Encarregado correspondente à criança/jovem	Idade	Género	Grau de parentesco	Profissão
Sara	59	F	Avó	Reformada
Carolina	45	F	Mãe	Registadora
Sílvia	52	F	Mãe	Professora
António Teodoro	49	M	Pai	Empresário
José	48	F	Mãe	Empresária
Maria	44	M	Pai	Ass. Técnico

Os encarregados de educação são *participativos* aquando da elaboração dos projetos para os seus filhos. Nas entrevistas realizadas aos encarregados de educação, os mesmos demonstram satisfação com o Agrupamento da mesma forma que consideram relevante o desempenho realizado para com eles e asseguram que se não fosse o auxílio e as práticas exercidas sobre os alunos maiores seriam as dificuldades de transição da vida escolar para a vida pós-escolar.

Quadro 4 – Caracterização da Professora de Ensino Especial

Quadro a que pertence	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Alunos apoiados que constam do estudo
Agrupamento	52	F	30	Carolina, José, António Teodoro

Para a escolha da entrevista ao docente da educação especial, optámos pela escolha aleatória, para tal, adotámos o seguinte critério: dos doze professores existentes no Agrupamento, a cada professor foi dado um número - de 1 a 12. Em seguida foi solicitado a ajuda a um sujeito neutro e representante da Comissão Administrativa Provisória (CAP) para retirar um número.

A docente que tinha o número correspondente ao número escolhido disponibilizou-se de imediato a responder às questões da investigação, através da entrevista.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Análise a partir da pesquisa de terreno

A percepção do investigador, para uma investigação estruturada no paradigma qualitativo, a partir do campo empírico, alicerça-se, também, no pressuposto de que está a desenvolver aprendizagens em diferentes perspetivas. Ou seja, à medida que investiga acaba por investigar-se para que, em retoma das próprias reflexões das suas ações, aplica o aprendido, a fim de se ter uma melhoria social com os objetivos propostos. Poderíamos dizer que é um processo de via única, no qual a educação traça o caminho da investigação dentro de uma perspetiva de aprender e ensinar/ensinar e aprender. (Freire, 1988; Becker, 2010)

Sendo assim, a investigação revela/reflete um diálogo desse aprender, do convívio existente entre os investigadores e os sujeitos da investigação, dado que, obviamente, estes não são questionados e pesquisados transitivamente (Biklen *et. al*, 1994).

Optámos para a recolha de dados, como já foi mencionado, pelas entrevistas, desenhos e diário de bordo.

A nossa preparação, para a amostra dos resultados e divulgação dos mesmos, passou pelo seguinte processo de triangulação: observação, entrevistas, questionários e desenhos.

Posteriormente à observação dos dados recolhidos, a metodologia de análise de conteúdo deu-se por uma análise categorial, que acabou por gerar dois temas norteadores objetivando a compreensão dos resultados analisados.

Diante das questões apresentadas neste estudo e das análises dos dados recolhidos os temas emergentes foram:

- A importância dos processos de transição na escola para a vida pós-escolar das crianças e jovens com deficiência;
- O estágio enquanto prática promotora de processos de integração social.

Cabe-nos, de seguida, refletir a respeito desses dois assuntos emergentes diante dos resultados que se apresentaram.

4.2. Os processos de transição na escola para a vida pós-escolar das crianças e jovens com deficiência

A escola pública como já afirmámos ao longo do corpo teórico deste trabalho tem a responsabilidade e o papel de promover processos que contribuam para a integração social das crianças e jovens portadores de deficiência. As aprendizagens devem promover o desenvolvimento das suas competências e que as mesmas tenham um significado após a vida escolar, ocasionando assim, oportunidades sociais. Não obstante, toda a literatura científica e a própria experiência da investigadora, levam a considerar que se trata de um processo lento de transformação, mas que tem ganho espaço e significado na vida destes alunos e em toda a sociedade.

Podemos afirmar que a escola assume uma parcela da responsabilidade quanto à integração dos indivíduos ao pensar, organizar e gerir os currículos para os alunos com NEE, visando essa mesma integração.

A estratégia da transição pós vida escolar do aluno com deficiência está estreitamente relacionada com o PE e tem por objetivo inserir esse aluno no processo de empregabilidade. Por meio do PIT o aluno tem assegurado a sua entrada no campo de trabalho que é desenvolvido e analisado a partir do CEI, que é revisto anualmente, como se pode verificar nas palavras da docente de educação especial do Agrupamento: “temos sempre a preocupação de reunir o grupo para analisar o processo. É muito importante percebermos desde logo as necessidades dos alunos (...) para serem devidamente (...) encaminhados. E depois é o futuro deles”. (Entrevista, 1 de maio de 2011).

Torna-se fulcral, nos tempos atuais, que os alunos com NEE terminem o período escolar aptos e qualificados dentro do período correspondente à escolaridade obrigatória. Da mesma forma que se torna imprescindível que adquiram o nível secundário e que o seu potencial não seja limitado pelo seu desenvolvimento cognitivo (Duarte, 2008). Segundo a docente de educação, o trabalho desenvolvido no Agrupamento tem essa preocupação com o aluno portador de deficiência, da mesma forma que tem consciência do papel da escola diante do aluno com NEE: “o nosso principal objetivo é (...) torná-los autónomos para que possam transitar para a vida ativa de forma correta. As suas competências têm que ser maximizadas. Esta é a função da escola” (Entrevista, 1 de maio 2011).

Uma dimensão importante neste trabalho de investigação é considerar que a crianças e jovem com deficiência para se tornar um membro social, tem que considerado um sujeito de direitos. E, quando pensamos em ensino especial percebemos

que a escola e os profissionais que com eles trabalham precisam também estar preparados para reconhecer esta dimensão nas suas práticas profissionais.

O processo que envolve a transição da vida escolar para a vida pós escolar do aluno com deficiência é fundamental para o mesmo e requer organização, disciplina e muita vontade em mudar um quadro social, que é, muitas vezes, contrário a esta ideia. Mas como se dá esse processo que prepara da transição escolar para a transição pós escolar? Essa resposta é dada, por exemplo, pela docente da educação especial, que afirma:

“Bem, o agrupamento tem vindo a evoluir nesse sentido. Criamos grupos a que chamamos “Y”, de forma a criar pequenos grupos de Matemática, Língua Portuguesa, Expressões, AVD, Treino Social, Parcerias, e temos unidades. Temos também boas práticas. Os alunos são divididos em mini-grupos pelos diferentes docentes de Educação Especial e pelos técnicos. As parcerias são feitas com empresas, centro de saúde, bombeiros e creches (Docente, Entrevista, 1 de maio de 2011).

Podemos afirmar, que ao nível dos discursos, como comprovaremos mais adiante pela triangulação das respostas de todos os sujeitos envolvidos, neste Agrupamento, os alunos com NEE estão a fazer aprendizagens escolares e sociais. A prática pedagógica é alicerçada pelos CEI, bem como a sua importância para a vida dos sujeitos envolvidos.

Logo, e a partir dessa preparação, a escola passa a ser um espaço de oportunidades e atravessa fases preparatórias para esses alunos que vão desde as competências sociais até a empregabilidade, como afirma a docente de educação especial: “existem para nós três fases: a primeira, é o treino de competências pessoais e sociais de autonomia na escola; a segunda, é o estágio e a terceira é o encontro do emprego desejado. Portanto o processo inicia-se cedo, com o objetivo final de permitir autonomia de forma a que se faça uma boa integração na sociedade e no emprego” (Entrevista, 1 de maio de 2011).

Para Barreto, esse aspeto é facilitado se existir autonomia da escola:

...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. Estes aspetos 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 (2008, p. 70).

Vindo ao encontro da afirmação anterior do autor, considera-se a necessidade real de mudança e de oportunidades que a escola precisa oferecer a fim de proporcionar,

também, às famílias desses alunos uma “certa tranquilidade” perante o futuro pós escolar deles.

Dos dados obtidos é possível indicar que a maior preocupação da família encontra-se justamente na preparação desses alunos para que os mesmos tenham a sua autonomia social garantida e que consigam sem apoio familiar sobreviver, como podemos constatar na seguinte afirmação: “quando tiver idade de sair da escola quero que vá trabalhar na loja de roupas, só tenho medo quando eu morrer” (Encarregado de Educação A, Entrevista, 1 de maio de 2011).

Na mesma linha de análise outra consideração que nos chamou muito a atenção, também unânime nas respostas, diz respeito à hipótese da família “vir a faltar” a esses alunos: “preocupa-me o futuro dela porque não tem irmãos” (Encarregado de Educação C, Entrevista, 1 de maio de 2011).

Fica-nos então a certeza que é necessário a promoção de processos de autonomia destas crianças e jovens, uma vez que tirando os encarregados de educação, quem assume a responsabilidade física e mental desse indivíduo, quem passa a garantir os seus direitos enquanto cidadãos?

Ora, se pararmos para pensar em que conceito estrutural e filosófico caberia enquadrar uma dessas respostas dadas pelos encarregados de educação desses alunos, com certeza, em nenhum conceito encontraríamos uma solução racional que não estivesse enquadrada em preparar, orientar, encaminhar e dar oportunidade a este indivíduo, a fim de que ele seja autónomo.

O nosso olhar, enquanto investigadores, não é ingénuo; bem sabemos os muitos casos a que não podem ser atribuídos a tais responsabilidades sociais, como, por exemplo, aos alunos com multideficiências. Entretanto, quando paramos para refletir sobre muitas coisas e factos que ao longo da história da humanidade se foram desenhando e foram considerados como absolutos e únicos, certamente, vem-nos à lembrança que muitos desses casos e factos “caíram por terra”. Sendo assim, dentro desta reflexão linear o que nos é atribuída, neste momento, o presente, é acolher, encaminhar e dar oportunidade ao aluno portador de deficiência. Afinal, o futuro ainda está por vir.

Todavia, pensando justamente nesse futuro é que alicerçamos os nossos estudos nas próprias respostas dos alunos entrevistados. Para tal, dividimos em categorias e

subcategorias e fizemos dos indicadores representativos a voz de todos os alunos, uma vez que as respostas tinham o mesmo sentido.¹³

4.3. O estágio enquanto prática promotora de processos de integração social

O elo existente entre a escola e as aprendizagens enquanto instrumento de inclusão social permite-nos compreender/refletir que ambas – escola e aprendizagem – acabam por criar naturalmente – via inclusão social – uma engrenagem que movimenta o sujeito/aluno de um ponto ao outro, ainda que nem sempre o caminho seja linear e uniforme. A linha que distancia estes dois pontos – onde o aluno estava antes de ingressar na escola e depois da sua saída da vida escolar - coexiste na aproximação por meio de processos preparatórios que acompanham e resultam na transição da vida escolar (VE) para a vida pós escolar (VPE) do aluno portador de deficiência.

Sendo assim, neste momento, parece-nos pertinente, retomar a nossa pergunta de início com o objetivo de analisarmos: quais são as representações que as crianças e jovens com deficiência e as suas famílias têm sobre os processos que possibilitam a transição para a vida pós-escolar?

Para Ramón e Gelabert (2008), a educação é um direito e a forma na qual a criança e o jovem portador de deficiência têm garantias de empregabilidade para a sua vida pós escolar. Como já salientámos neste estudo, as possibilidades e capacidades de cada indivíduo com deficiência ficam ligadas diretamente aos seus limites. Entretanto, como afirma Pallisera (1996 citado em Ramón e Gelabert, 2008), “a educação desempenha uma dupla função: uma função sociológica que pressupõe uma mudança no estatuto do indivíduo e no seu papel pessoal e uma função psicológica associada ao desenvolvimento das competências pessoais e à necessidade de uma identidade pessoal” (p.182).

Partindo desta perspetiva bio-psico-social-cultural, formadora do sujeito, podemos considerar que o aluno portador de deficiência enquadra-se, ou passa a ter os seus direitos promovidos para que possa ter uma vida social ativa depois da sua vida escolar. Todavia, para que este mesmo sujeito seja inserido na vida social, os processos que permitem a transição da VE para a VPE precisam de ter uma representatividade significativa que garanta ou permita a possibilidade de tais direitos sociais.

¹³ Todas as respostas às categorias estão incluídas nos Anexos I, II, III, IV e V desta investigação.

Da análise dos dados recolhidos - dos alunos portadores de deficiência, dos encarregados da educação, bem como da docente de educação - emergem cinco temas, os quais optámos apresentá-los em análises que correspondem aos quadros que formam os anexos I, II, III, IV e V, deste trabalho, com as suas categorias e subcategorias. Sequencialmente e nomeadamente são eles: *Integração Organizacional e Social na escola; Aprendizagens; Estágios; Profissão e Projetos de Vida*.

Tais temas emergem da recolha e análise dos dados e permitem-nos caracterizar as fases transitórias destes alunos da escola para a inclusão social após o período escolar e por tal motivo justifica-se desta forma.

Coube-nos ainda, após a análise textual, de cada quadro (Anexos de I a V), considerar os desenhos realizados pelos alunos observados no estudo de campo. A escolha do desenho representativo como vozes das crianças faz-nos perceber que “através dos desenhos das crianças, enquanto expressão infantil, acompanhados das respetivas verbalizações, é possível compreender que imagens e conceções as crianças têm do mundo” (Tomás, 2011, p.138). Sendo assim, optámos que os desenhos sejam parte integrante da análise de cada dimensão, categoria e subcategoria de cada quadro (Anexos de I a V) como forma de dar uma maior compreensão ao que os alunos estão a pensar/falar e, também, como representação ilustrada dos seus pensamentos e vozes. A partir dessa compreensão, organizou-se, no final de cada reflexão a respeito dos quadros que estão em anexo, uma ilustração representativa dos desenhos às dimensões analisadas.

De salientar ainda que a escolha do desenho dos alunos, se justifica assim nas palavras de Sarmento:

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo ato de inscrição - articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Neste sentido o desenho infantil comunica, dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (2006, pp.1-2)

A partir deste entendimento, a seguir apresentaremos cada análise das dimensões e suas categorias e subcategorias correspondentes, bem como os respectivos desenhos escolhidos que ilustram as dimensões analisadas e que caracterizam as vozes dos alunos.

4.3.1. Integração organizacional e social da escola (Anexo I)

No Anexo I buscamos perceber como funciona a parte organizacional e social da escola com referência à integração dos alunos portadores de deficiência. Para tal foram criadas dimensões que são esclarecedoras para o âmbito dessa questão - *expectativas dos Encarregados face à Escola; Análise e expectativas dos Encarregados de Educação diante das Técnicas de aprendizagens utilizadas pelo agrupamento; Diferenciação das aprendizagens e Participação das famílias na Escola*, - a fim de refletirmos sobre as relações existentes entre Escola, Alunos e Encarregados de Educação.

No que diz respeito a essas análises contidas no anexo I que trata da dimensão *Integração Organizacional e Social na Escola*, a que os aspetos relacionais dizem respeito, podemos observar que existe a valorização e o reconhecimento dos encarregados de educação nas relações de amizade entre as crianças e jovens com deficiência e os seus pares e, ainda, por toda a equipa de trabalho, como podemos observar pelas ocorrências verificadas no que respeita às relações de amizade num dos indicadores escolhidos para representar os demais cinco indicadores: “Sim, ela tem muitas amigas” (Encarregado de Educação da Sara), da mesma forma a aluna Carolina que afirma que “Tenho muitos amigos”.

A relação com os adultos (equipa de trabalho) e com o grupo de pares também pode ser percebida e analisada a partir do respeito estabelecido entre eles que fica notório na afirmação do aluno José quando diz: “apesar de eu ter problemas de aprendizagem e eles não, eles ajudam-me muito” (17 anos).

Ainda na análise do mesmo quadro, no que diz respeito à sub categoria de melhoria de comportamento dos alunos e ao apoio dado aos encarregados de educação desses alunos, é clara a ideia do apoio prestado por toda a equipa de trabalho do Agrupamento, bem como o reconhecimento dos encarregados de educação: “tem algumas dificuldades de interação devido ao seu comportamento, mas mesmo assim, têm-no ajudado muito” (Encarregado de Educação do António). Da mesma forma, encontrámos diversas referências que é perceptível a preocupação da equipa de apoio

aos alunos na preparação/conscientização para evitar os possíveis problemas ocasionados por esta integração escolar.

No que diz respeito à categoria nomeada das “expectativas dos Encarregados de Educação dos alunos face à escola”, considerámos as perspetivas dos Encarregados de Educação, apontando para a necessidade de inserção escolar dos alunos na subcategoria *da oportunidades de vida em geral* destes alunos: “São úteis para a vida futura” (Encarregado de Educação José). Na subcategoria que aborda “o ganhar dinheiro”, e relacionando com a autonomia futura destes alunos e as intenções de empregabilidade dos mesmos, podemos assim afirmar que os Encarregados de Educação preocupam-se com a inserção escolar destes alunos e o seu futuro, justamente, para auferirem um salário ou alguma forma que lhes permita auferir dinheiro para serem autónomos. Na subcategoria que determina as expectativas dos Encarregados de Educação destes alunos a respeito da empregabilidade, percebe-se que os mesmos têm esperança quanto a este facto e que apoiam estes alunos a seguirem as suas expectativas profissionais: “Ela gostava de trabalhar numa loja de animais, ou no café do senhor Ricardo. Vamos ver” (Encarregado de Educação Sílvia). Na subcategoria que menciona o apoio recebido pelos Encarregados de Educação da escola (*apoiar os pais*), os mesmos afirmam que é sempre muito difícil diante das variáveis que se apresentam no dia-a-dia, entretanto devido à ajuda recebida pelo agrupamento e toda equipa técnica, não há dúvida que é mais facilitador. “Sem dúvida. “As vezes é uma luta, mas todos têm muita paciência” (Encarregado de Educação Carolina). Com referência ao estado emocional dos alunos e das suas realizações pessoais, os Encarregados de Educação afirmam que os mesmos sentem-se felizes pelos tratamentos recebidos e as aprendizagens que os tornam mais participativos: “Ele é muito feliz, graças ao trabalho que tem sido feito com ele” (Encarregado de Educação Maria).

No que diz respeito à categoria que analisa as expectativas dos Encarregados de Educação face às técnicas de aprendizagens utilizadas pelo agrupamento, na sub categoria do currículo específico, as respostas são unânimes em afirmarem que todos os alunos têm o trabalho desenvolvido a partir de um currículo que cumpra as necessidades específicas de cada aluno, ou seja, que considera tais necessidades ao mesmo tempo que respeita os seus interesses pessoais “tem currículo específico” (Encarregado de Educação de Ana Sara, Carolina, Sílvia, António, José e Maria). Ainda dentro da mesma categoria, que analisa dentro da subcategoria os processos contínuos de aprendizagem desses alunos é evidente que os métodos de tal aprendizagem permitem

que os alunos desenvolvam as suas habilidades e competências para a vida social e futura, como afirma o indicador representativo dos Encarregados de Educação desses alunos: “Evidentemente vão permitir adquirir competências para conseguirem viver em sociedade e arranjar emprego” (Encarregado de Educação do António).

Na categoria relacionada com o envolvimento das famílias na escola é possível perceber que os Encarregados de Educação são convocados para reuniões, bem como são chamados pela equipa para se envolverem de forma ativa na vida escolar dos alunos. Como afirma o Encarregado de Educação da Maria: “ [participo nas] reuniões de equipa e quando sou chamado para as atividades da escola”.

Dentro da categoria de diferenciação das aprendizagens que criamos para perceber como essa diferenciação funciona dentro do Agrupamento, percebe-se por meio da sub categoria que caracterizamos de evolução dos processos de apoio, o estabelecimento de reuniões entre os Encarregados de Educação e os técnicos de forma a estabelecerem os processos que serão promovidos com os alunos e ao mesmo tempo de prepararem estes Encarregados de Educação para estes acompanhamentos e que os mesmos façam sequencialmente estas aplicações, como afirmam os Encarregados de Educação desses alunos: “Vou às reuniões onde são delineadas as funções e atividades que se pretende levar a efeito” (Encarregado de Educação de Ana Sara, Carolina, Sílvia, António, José e Maria).

Ainda sobre este aspeto de preparação e acompanhamento aos Encarregados de Educação, na categoria que aponta para a participação das famílias na escola, os mesmos afirmam na sub categoria das reuniões com os técnicos que: “Tenho reuniões com os professores, com a senhora terapeuta da fala e com a senhora terapeuta ocupacional” (Encarregado de Educação da Sara). Para a sub categoria, dentro da participação das famílias na Escolas, outras atividades, conseguimos perceber que diversas são as atividades que envolvem e desenvolvem outras aprendizagens: “às vezes, vêm fazer aulas de contar histórias para ensinar as crianças” (Encarregado de Educação Sara). Na sub categoria que utilizamos para identificar a formação parental, ficou clara a intenção e a preocupação da equipa do agrupamento em formar e indicar e dar as informações necessárias a esses Encarregados, bem como dar orientações de como agirem em casa diante dos processos educativos realizados pela equipa. Como diz um Encarregado de Educação: “Sempre me explicaram. Venho às reuniões com os técnicos, a professora, sou orientada da forma como devo agir em casa. Ele usa mapas” (Encarregado de Educação da Carolina). Para as últimas sub categorias deste quadro,

que menciona a participação em atividades escolares e sobre as informações do percurso formativo das crianças e jovens, fica a resposta de um Encarregado de Educação:

Ele frequenta algumas disciplinas práticas na turma de referência, tem tarefas específicas na biblioteca onde ajuda a catalogar os livros e joga no computador, faz treino de atividades da vida diária, que promovem a sua autonomia dentro e fora da escola. São promovidas pela professora de apoio, técnicos e alguns colegas do espaço um “estado de espírito e mãos à obra” na unidade (Encarregado de Educação da Sílvia).

Sendo assim, dentro desta primeira análise que trata da integração organizacional e social na Escola, a que atribuímos também formas de relacionamentos estabelecidas entre escola, aluno e Encarregados de Educação podemos perceber que os alunos portadores de deficiência gostam da escola e sentem-se bem no espaço escolar, da mesma forma que são conscientes, bem como os seus Encarregados de Educação, da necessidade de estarem na escola. Ou seja, independentemente da situação física e psíquica do aluno a escola precisa de ser um espaço, que permita o bem-estar da criança/jovem para que o mesmo seja recetivo às suas futuras aprendizagens e para que as mesmas tenham um significado real para o seu desenvolvimento (Becker, 2010).

Em análise ainda ao mesmo quadro, é perceptível que os Encarregados de Educação reconhecem essa necessidade assim como consideram ser imprescindível habitar este espaço educativo para que os seus filhos se tornem mais sociáveis e sejam capazes de assumir responsabilidades e reivindicarem os seus direitos.

Este reconhecimento por parte dos Encarregados de Educação dos alunos que integraram esta investigação vem ao encontro da ideia defendida por Ramon & Gelabert de que “as pessoas com deficiência requerem apoios naturais e normalizados e auxílios que lhes permitam o acesso e a participação nas atividades quotidianas, da mesma forma que as outras pessoas da mesma idade, sexo e condição. Para o conseguir, os recursos, estratégias e meios que permitem às pessoas com deficiência ultrapassar os obstáculos que impedem a sua participação em pé de igualdade, devem estar disponíveis sob a forma de uma resposta social e normalizada” (2008, p. 185).

Ainda no que diz respeito à afirmação dos autores citados anteriormente, a nossa análise regressa ao princípio 5º da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, que defende: “a criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, de educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição”.

Na entrevista realizada com a docente de educação especial do Agrupamento, a respeito de quando um aluno, ao abrigo do D.L. 3/2008 de 7 de janeiro, é matriculado no 2º ciclo, qual é a maior preocupação sentida pela equipa e o que considera como motivador para as atividades e experiências funcionais que preparam para a vida pós escolar, a resposta demonstra a preocupação com a dimensão - direitos dos alunos portadores de deficiência do agrupamento. Citamos:

Temos sempre a preocupação de reunir o grupo para analisar o processo. É muito importante percebermos desde logo as necessidades dos alunos para serem devidamente encaminhados. E depois é o futuro deles. Tem mesmo que ser! O nosso principal objetivo é torná-los autónomos para que possam transitar para a vida ativa de forma correta. As suas competências têm que ser maximizadas. Esta é a função da escola (Docente, Entrevista, 1 de maio de 2011).

Em síntese, diante das observações feitas e das respostas obtidas, e dentro do tema analisado - *Integração Organizacional e Social na Escola* – é pertinente mencionar que o fator integração implica muitas variáveis, entre elas, fazer valer e dar o direito às diversas vozes que interagem neste relacionamento na intencionalidade de uma ação social. Este tema não pode ser algo isolado e deve-se levar em consideração um olhar específico no que diz respeito às características de aprendizagem e sentimentos de forma individual dentro do seu conjunto organizacional.

Considerando as análises do anexo I, fica claro que as emoções e os relacionamentos contribuem diretamente para as aprendizagens. Sendo assim, diante deste primeiro quadro apresentado, a escola assume o papel de agente na inclusão do sujeito portador de deficiência, da mesma forma que contribui para as suas aprendizagens (Anexo II) a ser apresentado seguidamente, uma oportunidade participativa deste sujeito ao mundo e que passa a considerá-lo como um *corpus vivo*.



Figura 2 – Desenho da Sara (12 anos)

Em análise ao desenho escolhido para representar a *Integração Organizacional e Social da Escola*, cabe-nos dizer que o fator integração entre os colegas é fundamental para a aprendizagem e comunicação desses alunos, ainda que o discurso assumira uma postura de reconhecimento das dificuldades por parte da criança e a ideia de ajuda por parte dos pares/professores. Como a Sara afirmou: “Tenho muitas amigas. Ajudam-me muito quando e não percebo (...) São meus amigos. Mesmo muito amigos (...) Olha professora Paula, está é a minha sala de aula de E.V.T. Não sei escrever, então a Anabela ajuda-me ela escreve e eu desenho”. (Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2010).

4.3.2. Aprendizagem

Dentro da categoria das aprendizagens procuramos perceber qual a relação da escola com as aprendizagens, considerando que estas são um meio de integração social por meio do seu percurso escolar. Para tal, utilizámos as dimensões que retratavam a aprendizagem como inclusão social por meio dos seguintes indicadores: Disciplinas frequentadas; Contextos de aprendizagens; Interesses das crianças e dos jovens pelas disciplinas estudadas; a Frequência dos alunos; Atividades da vida diária e Outros contextos.

Se a escola pode ser considerada um espaço no qual circundam as aprendizagens - por meio dos processos planeados com o objetivo de fazer com que o aluno transite para a vida pós escolar sendo um sujeito capaz de aplicar tais aprendizagens para o seu desenvolvimento social - fica-nos claro na análise (Anexo II), que “a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EDI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006, p.2).

Para além disso e, ainda, depois das observações feitas, duas perspetivas surgem e merecem uma indicação especial e que são perceptíveis dentro do Agrupamento: as crianças e jovens entrevistados possuem consciência, sensibilidade e competências para entenderem e demonstrarem a necessidade de aprender; os Encarregados de Educação reconhecem que por meio do que eles aprendem na escola conseguem desenvolver competências individuais e sociais, caracterizadas por cada perfil, que os possibilita integrar a sociedade de forma autónoma.

Ramón e Gelabert (2008), na análise aos acessos e apoios que permitam ao deficiente praticar as suas necessidades básicas, bem como satisfazê-las para si e para o

social, afirmam que se estes indivíduos tivessem tais condições adequadas e asseguradas de acesso, logo passariam a ser identificados como pessoas em condições iguais às demais.

Diante desta afirmação, a tomada de consciência destes alunos e o reconhecimento dos Encarregados de Educação passam a ser a procura de uma oportunidade de “adaptação” ao contexto social, via autonomia, ao qual eles têm direito e que lhes permita serem reconhecidos. Ainda para os mesmos autores,

...existe a autonomia. O objetivo de todas as políticas e propostas de ação associadas às pessoas com deficiência deve ser a obtenção dos mais elevados níveis possíveis de autonomia. A integração social depende dos níveis de autonomia, o que está mais estreitamente relacionado com os níveis de adaptação ao ambiente e com o acesso aos auxílios técnicos e aos apoios normalizados do que o grau de incapacidade. Agir sobre o ambiente, modificá-lo de forma a torná-lo acessível a todos também leva a uma redução significativa na necessidade de auxílios técnicos e de serviços específicos que só seriam utilizados em casos indispensáveis. A autonomia exige não apenas que se beneficie, de forma gradual e progressiva, das oportunidades de participação nas atividades, mas também dos recursos e apoios necessários ao desenvolvimento da autonomia neste contexto, não apenas com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência em particular, mas também em benefício da população em geral (p. 187).

Para a docente, ao ser questionada se considera que as tarefas desempenhadas pelos alunos em contexto escolar, são importantes para a sua vida e estágios de que vão usufruir a mesma afirma : “Evidentemente. Nem faria sentido que fosse de outra forma. Estas atividades têm esse objetivo. Eu acredito que a escola ainda vem a ser o ambiente mais inclusivo” (Entrevista, 1 de maio de 2011).

Ainda sobre as atividades praticadas com os alunos a mesma explica: “Bem, o agrupamento tem vindo a evoluir nesse sentido. Criámos grupos a que chamámos “Y”, de forma a criar pequenos grupos de Matemática, Língua Portuguesa, Expressões, AVD’S, Treino Social, Parcerias, temos unidades... Temos boas práticas. Os alunos são divididos em mini-grupos pelos diferentes docentes de Educação Especial e pelos técnicos” (Entrevista, 1 de maio de 2011).

Cabe-nos ainda compreender as representações para os alunos e para os Encarregados de Educação sobre os processos que promovem a autonomia e que com isso possibilitam uma maior probabilidade de empregabilidade. Acerca disso no que diz respeito às categorias das disciplinas frequentadas e os contextos de aprendizagens,

podemos perceber que no Agrupamento em estudo que as crianças recebem a formação em sala de aula com as demais crianças não portadoras de deficiências e que estas disciplinas são consideradas práticas devido às suas formações que colocam os alunos dentro do mesmo contexto de aprendizagem dos demais alunos da turma e esta forma de relacionamento proporciona um bem estar aos alunos: “tem formação cívica, moral e música” (Aluna Ana Sara); “ escreve, tem matemática (Encarregado de Educação do José). No que diz respeito aos contextos de aprendizagem cabe-nos uma observação na sub categoria da integração curricular específica que para além de cumprirmos as tarefas curriculares necessárias a cada aluno, ainda algumas são desenvolvidas em ambiente familiar, facto que nos leva a considerar mais uma forma potencial de participação da família na educação: “Desenvolve as tarefas constantes do currículo, sendo que algumas são para fazer em casa” (Encarregado de Educação de Ana Sara, Carolina, Sílvia, António, José e Maria).

Na categoria que nomeámos para demonstrar o interesse das crianças e dos jovens envolvidos no estudo com referência às disciplinas aprendidas, relativamente aos indicadores representativos no que diz respeito a disciplinas “práticas”, afirmam que gostam da participação porque “ow...porque são disciplinas práticas e que eu gosto muito” (Carolina, 17 anos) ou “ temos de fazer várias coisas, e não estar muito tempo a ouvir o professor” (Ana Sara, 12 anos).

Diante destas afirmações, parece-nos claro que a rotatividade executada entre o conteúdo ministrado e as atividades realizadas para além desses conteúdos fazem emergir um movimento entre os aprendizes e as suas aprendizagens que permita um desenvolvimento ativo e não passivo.

Para as categorias denominadas, frequência dos clubes e outros contextos, elegemos duas sub categorias que acabam por se fundir, uma vez que ambas permitem que os alunos tenham práticas diversas, em contextos diferentes, mas ao mesmo tempo.

A primeira diz respeito ao espaço “estados de espíritos e mãos à obra” que demonstra a participação e realização dos alunos em agir e fazerem coisas úteis, da mesma forma que por meio de conversas entre eles e os professores de apoio, os mesmos conseguem desenvolver práticas diárias como diz a Carolina: “Venho aqui ao espaço estado de espírito e mãos à obra. Aqui aprendemos a fazer refeições, lanches, bolos, tipo de coisas de artesanato, a limpar, tipo a ter a nossa higiene, fazemos musicoterapia, relaxamento, exercícios de respiração” (17 anos).

Da mesma forma que os outros contextos permitem que os alunos frequentem a biblioteca, a reprografia e atividades da vida diária, como pode ser verificado com a Sara (12 anos), no anexo II, bem como que se sentem úteis diante das suas participações e convívios: “É assim: vou ao espaço estado de espírito para ajudar, gosto de agir e faço coisas úteis (António, 15 anos).

Na última categoria que concentra a nossa análise nas atividades da vida diária podemos sub categorizar as aprendizagens reais, ou seja, aquelas que são funcionais diante das necessidades diárias, como nos afirmam os Encarregados de Educação “ Sim, toma banho e esqueci-me de dizer já atende os telefones e faz cópia na máquina” (Encarregado de Educação da Sara) ou ainda, “Na unidade treina atividades de vida diária, ajuda o jardineiro limpa o jardim” (Encarregado de Educação da Sílvia).

Portanto, em síntese, o que se observa diante das respostas é que dentro do tema aprendizagens percebe-se uma preocupação em programar tais processos de aprendizagens e que os mesmos sejam cumpridos no decorrer do ano letivo. Ou seja, as aprendizagens não são um processo isolado, pois quando tais processos são analisados juntamente com o anexo I – *Integração organizacional e social na Escola* – percebe-se que há toda uma preparação antecipada e preocupada no que diz respeito à sequência das aprendizagens.

É importante referir que essa sequencia das aprendizagens tem muito a ver, num primeiro momento com a componente organizacional da escola, nomeadamente o aspeto que diz respeito à transformação do ambiente escolar num lugar atrativo e de desenvolvimento e participação das crianças e jovens. Podemos, assim afirmar, que as aprendizagens para estes alunos tem muito a ver com o que eles sentem e vivenciam e que está relacionado diretamente com o seu quotidiano na escola, como podemos observar nos seguintes exemplos.

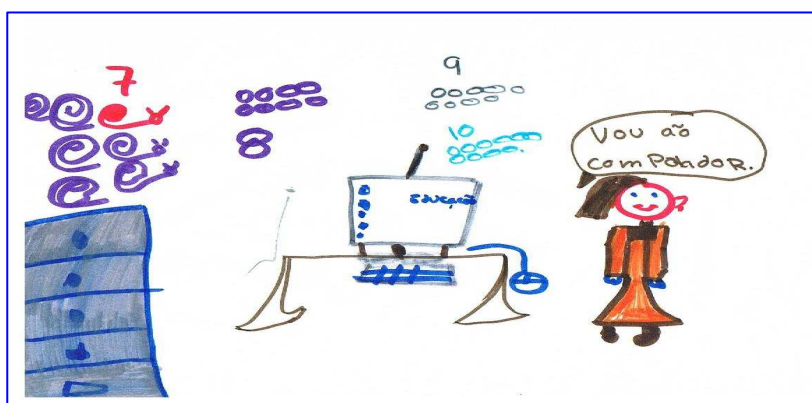


Figura 3. Desenho da Sílvia

Como afirma a Sílvia (10 anos): “Eu posso ir ao computador. Aprendo a escrever, faço jogos de matemática, agora estou a fazer uma agenda de tarefas. É que eu esqueço-me muito de que tenho de fazer. Assim aponto tudo.” (Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2010)

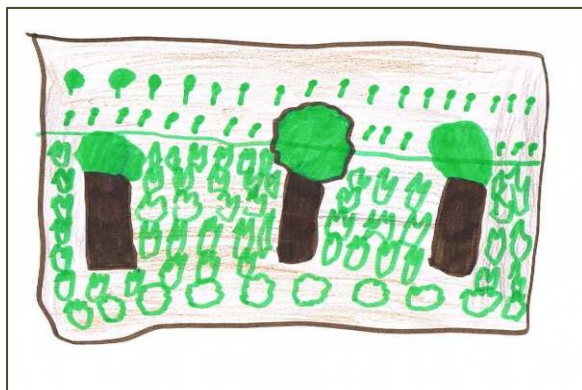


Figura 4. Desenho do José:

Outro exemplo prende-se com as atividades agrícolas desenvolvidas com as crianças e jovens, como nos conta o José (17 anos): “Agora já não podemos apanhar alfaces. Só no outono é que se deve plantar tudo. Não temos estufa. Os tomates também ainda estão a dar (Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2010).

Para além da consideração das respostas e dos desenhos destes alunos face aos processos de aprendizagens como forma de perspetiva pessoal e social, teremos que, ainda, considerar a sua participação e a dos seus Encarregados de Educação nesses mesmos processos. Desta forma, possibilita-nos caracterizar a relevância social e pessoal do ponto de vista dos alunos sobre os referidos processos.

Sendo assim, o anexo III a seguir, chamado de *Estágios* vai tratar, exatamente, destas questões - do ponto de vista social e pessoal - dentro das suas categorias e subcategorias.

4.3.3. Estágios

A dimensão que trata dos estágios procura apresentar o conhecimento que as crianças e jovens deste trabalho de investigação têm do que é feito por meio desses estágios, bem como da sua importância para a integração pessoal/social e profissional. Trata, ainda, de perceber como se dá o processo que envolve os alunos, o Encarregado de Educação e todos os intervenientes entre a escola e a comunidade social para

inclusão desses alunos no trabalho, bem como o acompanhamento dos Encarregados de Educação desses alunos no momento do estágio.

4.3.3.1 Relevância Social

Pelas observações feitas e respostas dos alunos é perceptível, na categoria de compreensão a respeito dos estágios, que os mesmos compreendem o que deve ser feito nestes estágios: “Então? Vender, vender alimentos, essas coisas” (Sílvia, 10 anos), bem como a diferenciação do que se quer fazer diante do comparativo que outras pessoas fazem, nomeadamente as que estão muito próximas das suas vivências pessoais e familiares, de que o seguinte excerto é exemplo: “É como a minha prima. Ela quer ir tomar conta dos meninos pequeninos. Eu não tenho paciência, acho que ser bombeiro era melhor” (Ana Sara, 12 anos).

4.3.3.2. Relevância Pessoal

Na categoria a respeito da conscientização do período em que estes alunos frequentam os estágios, dois alunos que estão em estágios frequentados em que os dois têm capacidade para expressar os seus períodos de trabalho: “Sim, mas é só de algumas horas, às quartas-feiras, das 09h às 13h30” (Carolina, 17 anos); “Só vou lá às segundas, das 09h às 11h” (António Teodoro, 15 anos). Ainda dentro desta categoria considerámos pertinente demonstrar na subcategoria que diz respeito ao estágio, para saber como estes alunos são tratados nos seus estágios pelos seus colegas de trabalho e pelos seus chefes. Na opinião do António: “bem, eles não gostem que eu gosto daquilo, mas pronto. Não sou mau tratado” (15 anos), na opinião da Carolina: “Muito bem, damos muito bem. Só para ser a X, ali todos sabemos qual é o nosso lugar” (17 anos).

Pensamos ser pertinente, dar voz a um indicador representativo que ainda não está em estágio para saber como gostavam de serem tratados, caso estivessem em estágio e o mesmo afirma: “Ow! Se nós, os bombeiros tratamos bem as pessoas, é claro que gostava de ser bem tratada, ora essa”: (Ana Sara, 17 anos).

Na última subcategoria da categoria da *Relevância Pessoal* preocupamo-nos em saber se estes alunos gostam dos locais de estágio. Um dos alunos afirma que a opção de estágio encontrada não lhe agrada: “Não, não, não, quero ir para o campo” (António, 15 anos). Há-que salientar que toda família trabalha no campo e que ele aprendeu este trabalho. Logo, trabalhar numa biblioteca, como ele mesmo descreve na entrevista “*é uma seca*”. A outra aluna que está em estágio afirma que gosta muito: “Muito, gosto

muito mesmo. Não tenho dificuldades nenhuma” (Carolina, 17 anos). Já a outra aluna que não está em estágio ainda é a voz mais eloquente de todos os quatro entrevistados, uma vez que todos afirmam que se fosse um estágio que gostassem, logo apreciavam ficar a trabalhar fixamente após o estágio: “Ow, claro ficar. Se fosse trabalhar para os bombeiros era muito bom lá ficar, porque era isso que eu queria” (Ana Sara, 12 anos).

4.3.3.3. Informações sobre os estágios

Nesta categoria não consideramos os alunos que estão em estágios, uma vez que por se encontrarem já em estágio, parece-nos pertinente apontar se eles têm conhecimento das informações dos estágios, porque o que consta na entrevista da Encarregada de Educação, “todos os intervenientes que interagem com o aluno (é claro, o aluno e pais também), reúnem para poder delinear o que é melhor para o seu educando. Ele tem direito a opinião (entrevista ao aluno). Tenta-se sempre que o aluno estagie onde pretende, é claro” (Entrevista, 1 de maio de 2011).

Logo, consideramos os demais alunos representativos selecionados e esta categoria visa compreender se estes alunos desenvolvem um diálogo com os seus Encarregados de Educação a respeito dos futuros estágios, bem como considerar os aspetos que mais os atraem como motivação para a realização destes estágios, e as expectativas sobre os mesmos. Sendo assim, na subcategoria que analisa o diálogo estabelecido entre os Encarregados e os alunos, o indicador que ainda não se encontra em estágio afirma: “Claro professora, se eu to a falar nisso é porque eles já falaram. É assim: mas logo se vê” (Maria, 13 anos). No que diz respeito a subcategoria dos aspetos atraentes, outro aluno em estágio afirma: “Na associação onde trabalhei o ano passado ou...é o que gosto mais. É de ser auxiliar de infância” (Carolina, 17 anos). Na subcategoria que trata das expectativas de interação e aprendizagem dos indicadores sobre seus estágios, o indicador selecionado que melhor representa os demais indicadores afirma: “Então, para ajudar a professora e aprender a fazer as coisas sozinho. A professora X ajudou-me e vão-me ajudar no futuro quando eu sair da escola” (Sílvia, 10 anos).

4.3.3.4. Acompanhamento aos Estágios

Nesta temática foi nossa intenção saber como são feitos estes estágios, bem como a duração dos mesmos durante a semana, como outros aspetos (anexo III). Entretanto, precisaríamos perceber, também, se depois das capacidades desenvolvidas nas

aprendizagens destes alunos, se os mesmos ao irem para o estágio eram acompanhados pelos seus professores de apoio. Sendo assim, criámos esta categoria a fim de compreender o acompanhamento. E todos os alunos, mesmo os que ainda não estavam em estágios sabiam que seriam acompanhados nos seus estágios, da mesma forma que os dois alunos que já se encontram em estágio afirmam: “A minha professora apoio” (António Teodoro, 15 anos) e “A professora de apoio X” (Carolina, 17 anos).

Para além do que as crianças dizem, é importante considerar também a análise da dimensão prática, funcional e burocrática desses processos. Na entrevista realizada com a docente de Educação Especial do Agrupamento no que diz respeito à legislação vigente que define a idade dos alunos para a realização dos estágios a mesma diz: “Existem orientações. Antes dos 13 anos e dos 14 anos é menos aconselhado. Agora as atividades que os preparem para os estágios tem que começar na escola, desde cedo, é claro.” A resposta apresentada ocasionou a pergunta de como é que são selecionados os estágios para os alunos, a fim de compreendermos o processo de integração na vida pós escolar e qual a sua participação e a das suas famílias, na escolha, e conseqüentemente, precisaríamos compreender como são realizados tais protocolos e a duração de cada estágio. A docente explica-nos da seguinte forma: “Existe um formulário próprio que em parceria com a empresa e a Escola é preenchido, para que se entenda o que é pretendido. Isto resulta da reunião prévia feita por todos, onde ficam bem definidas o papel de cada um e o processo tem que ser revisto anualmente. Por isso depende da idade do aluno, se gostar, o PIT deve ser feito sempre três anos antes do aluno sair da escola, tendo sido feitos os treinos na escola para que isto seja possível”.

Sobre os objetivos destes estágios, enquanto processo de integração na vida pós escolar “podíamos dizer que existem para nós três fases. A primeira, o treino de competências pessoais e sociais de autonomia na escola; a segunda é o estágio e a terceira o encontro do emprego desejado. Portanto, o processo inicia-se cedo, com o objetivo final de permitir autonomia para que se faça uma boa integração na sociedade e no emprego”.

Uma das dimensões fundamentais neste processo de integração relaciona-se com a receptividade das empresas, da mesma forma que interessa saber se a escola faz o acompanhamento destes estágios aceites e como é feito o procedimento. A docente entrevistada afirma-nos que “temos poucas empresas no concelho. Normalmente entram para serviços da Câmara, negócios familiares, jardins-de-infância, bombeiros. Isso depende do que eles procuram. Evidentemente que a escola acompanha. Aliás o

protocolo é assinado pelo Encarregado de Educação, aluno (se souber), docente responsável do aluno e empresas. A escola tem que acompanhar o estágio do aluno, fazendo a ponte de forma a verificar a sua eficácia e proceder aos devidos ajustes”. (Docente, Entrevista, 1 de maio de 2011).

Não obstante, num processo que é indicado por todos os sujeitos que participaram nesta investigação como bem-sucedido e transparente, temos que identificar as dificuldades e as “ansiedades” sentidas nestes processos de integração na vida pós-laboral. A grande preocupação dos encarregados de educação diz respeito ao futuro das crianças e jovens, desde a preparação para entrarem em estágio, ao período de estágio e o pós- estágio.

Entretanto, mesmo percebendo que estes alunos – que já frequentavam os estágios e os alunos que ainda não frequentavam os estágios – demonstraram vontade de ter um trabalho assim como são competentes quando explicam as funções profissionais que desempenham ou que gostariam de desempenhar em determinada profissão. Coube-nos perceber como os Encarregados de Educação viam a opção de futuro profissional. Como foi possível constatar nas entrevistas realizadas, a aceitação foi unânime sobretudo porque estão preocupados com a felicidade dos seus filhos e com a preocupação acentuada na legalidade, também, necessária para que esta felicidade pudesse ser alcançada.

Sendo assim, diante dos discursos dos sujeitos podemos afirmar que os estágios são processos fundamentais que promovem a integração social das crianças e jovens com deficiência. Como defende a Associação Portuguesa de Deficientes:

...a deficiência não é um atributo da pessoa, mas uma consequência de um conjunto complexo de situações, das quais um número razoável são criadas pelo meio ambiente social, Assim, a solução do problema exige que as medidas sejam tomadas em termos de ação social, e é responsabilidade coletiva da sociedade no seu conjunto, fazer a introdução às mudanças ambientais necessárias para permitir às pessoas com deficiência participarem plenamente em todos os aspetos da vida social (2010, p.4).

Vejamos por exemplo o que Carolina afirma sobre o estágio: “Muito, gosto muito mesmo. Não tenho dificuldades nenhuma (...). Na associação onde trabalhei o ano passado ou...é o que gosto mais”. (Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2010).

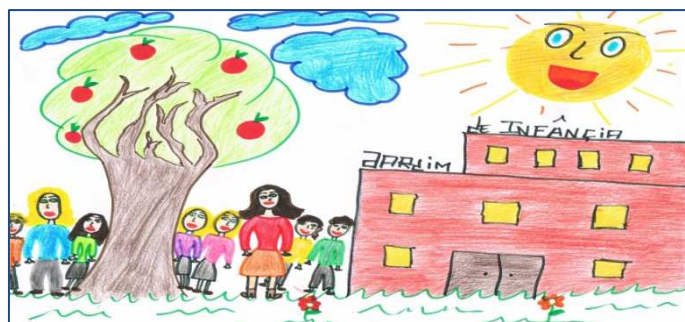


Figura5. Desenho da Carolina

Se os estágios resultam da interação e aprendizagem realizadas na escola e que inserem os alunos, no mundo social das profissões, parece-nos necessário referir algo a respeito das profissões escolhidas pelas crianças e jovens.

Com isso, parece-nos necessário na sequência apresentarmos, também, as profissões, a fim de percebermos se os alunos conseguem distingui-las, ao mesmo tempo que compreendem o que pretendem realmente ser após a vida escolar.

4.4 Profissões

Sendo assim, o anexo IV denominado de *Profissão* visa demonstrar nas suas duas categorias e nas suas subcategorias o entendimento dos alunos, que já estão em estágios e os que ainda entraram em estágios, sobre as profissões.

Apenas um dos alunos não indicou conhecimentos sobre as funções realizadas pelo profissional que corresponde à profissão referida, os demais alunos são conscientes do que o profissional realiza dentro de cada profissão. Na categoria que determina a opinião dos Encarregados de Educação, no que diz respeito sobre as profissões escolhidas destes alunos, nota-se que dentro da subcategoria que aponta para concordância ou não destas escolhas, apenas um Encarregado de Educação tem outra preferência profissional para este aluno “sei que quer ser bombeira... quero que vá trabalhar na loja”.



Figura 6: Bombeira
 “Então, nos bombeiros apagam-se os fogos, ah... vemos se há feridos nos acidentes e tratamos deles e essas coisas.” (Ana Sara)



Figura 7: Balconista
 “Então? Tratamos deles, há muitos animais, gatos, cães, pássaros”. (Silvia)



Figura 8: Professora de Patinagem
 “Então, é uma pergunta que não tem lógica nenhuma, porque é assim: Patinagem ta mesmo a dizer, é com patins ensinar como ensinaram a mim, a andar então, andei em cima dos patins e aprende assim. (Maria)



Figura 9: Agricultor
 “Sei tudo de estufas” (António)



Figura 10: Estilista
 “Fazem vestidos. Depois, se são muitos lindos, as pessoas com compram claro”. (Maria)

A análise das profissões escolhidas remetem-nos às caracterizações de seis grupos classificados de diversos estudos realizados por Pallisera (1996 citado por Ramón & Gelabert, 2008), para o desenvolvimento de ações de formação profissional para pessoas com deficiência. São eles: uma fase de avaliação e orientação que avalia tanto as aptidões para o trabalho como a formação; uma política dinâmica para reforçar os conhecimentos de base, que organiza a formação em sistemas modulares individualizados e que promove a formação de professores/formadores; uma política de relações estreitas entre as empresas e as instituições de formação, que deve ser promovida para alargar a modalidade da formação alternativa; uma política para renovar os conteúdos da formação relacionados com o desenvolvimento das novas tecnologias, o que é fundamental; uma política de cooperação entre as instituições especializadas em material de apoio à formação ao nível comunitário, que deve ser promovida;

participação individual no desenvolvimento de ações de formação, o que constitui um fator essencial para permitir que as pessoas com deficiência se sintam envolvidas nos seus planos de formação.

Ainda no mesmo estudo, Ramón e Gelabert (2008, p.183) apontam “uma série mais detalhada de estratégias para a definição das práticas formativas utilizadas na preparação para o emprego de pessoas com deficiência”

- Identificação e desempenho de atividades e tarefas que reflitam o atual mercado de trabalho da comunidade;
- Formação em competências que sejam decisivas para um desempenho profissional eficiente;
- Formação dos indivíduos dentro da comunidade;
- Utilização de procedimentos sistematizados para a condução da formação;
- Identificação de estratégias adaptáveis que promovam a autonomia dos alunos;
- Reconceptualização dos papéis desempenhados pelos profissionais e pelas estruturas organizativas;
- Participação dos pais na preparação dos filhos para o emprego;
- Criação da alternativa ao emprego que melhor se adequa às competências do aluno;
- Coordenação e colaboração com programas de serviços destinados a adultos.

Sendo assim, para os referidos autores (p.184), “objetivo da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e as condições gerais que iriam permitir a consecução desse mesmo objetivo, pode ser apoiado com base em três premissas importantes: a heterogeneidade do grupo social deficientes, para além das restrições os deficientes também têm competências; o princípio da normalização enquanto padrão de coesão e promotor da ação social, destinado a pôr termo à discriminação e à exclusão das pessoas com deficiência.

Todavia, face aos resultados obtidos, emerge uma questão: **Será que os processos de transição para a vida pós-escolar visa a inserção no mundo do trabalho ou também considera outras dimensões da integração social, nomeadamente a opinião das crianças e jovens?**

Para responder a estas questões, recorreremos aos discursos das crianças e jovens em relação às suas expectativas. Desta forma, a escola nesse processo entre a aprendizagem e a realização pessoal ocupa um lugar fundamental possibilitando/articulando uma melhor transição para a inclusão social destes alunos.

Assim, se forma o Anexo 5 que denominamos de – *Projetos de Vida* - que visa compreender e analisar quais são as expectativas destes alunos.

4.5. Projeto de Vida

A possibilidade da realização dos projetos de vida, por meio das aprendizagens desses alunos com quem se realizou este trabalho de investigação, revela-se como uma dimensão importante no processo de transição para a vida pós-escolar, considerando que é importante a preparação para essa etapa a partir do enfoque da dimensão que trata dos *Projetos de Vida*. Assim, houve a possibilidade de compreender o que os alunos desejam para as suas vidas.

Sendo assim, via categoria que denominamos de *utilidade da escola* do ponto de vista do aluno, na subcategoria que diz respeito à utilidade da escola para o seu futuro, os mesmos afirmam que serve para aprenderem, para terem uma possibilidade de empregabilidade, mas não apenas para isso, são conscientes que esta inserção social pode também ajudar no seu condicionamento físico e mental, como afirma o José: “Essas tarefas, na minha opinião e pelo que a minha professora de apoio diz, servem para eu aprender a fazer algo que me possibilite não só trabalhar no futuro, como também ajudar a que o meu problema de saúde não se desenvolva mais” (17 anos).

Na subcategoria que aponta para o *ganho de dinheiro* todos os entrevistados (seis) afirmam que aquilo que aprendem na escola é importante, uma vez que gostavam de trabalhar para terem o seu dinheiro próprio, de poderem ajudar em casa: “ Bem, o que aprender na escola é bom, porque ajuda em casa e depois umas pessoas dizem que quando for crescida vai ser bom para trabalhar e ganhar dinheiro” (17 anos). Na subcategoria da utilidade da escola dentro da perspectiva dos alunos no que diz respeito a terem um emprego, os mesmos afirmam que a utilidade das aprendizagens proporcionada pela escola, em primeiro lugar, os torna autónomos, sem depender das demais pessoas, da mesma forma que são conscientes que precisam ser úteis para si e para sociedade, uma vez que a autonomia proporcionada pelos processos efetuados pela escola fazem com que consigam realizar as suas tarefas, bem como atingir os seus objetivos, mas acima de tudo estes processos possibilitam aos alunos terem conhecimento das suas necessidades, da mesma forma que demonstra a preocupação dos mesmos em ajudar em casa: “Sei fazer tudo, se não, já viu, professora? Dependia de toda a gente. Assim não. Já sou crescida, sempre fui ensinada assim. Tem de ser, temos de ser úteis e aprender a ter uma profissão” (Carolina, 17 anos); “Tenho também de perceber a apanhar um autocarro e saber fazer as coisas, aprendo a lavar a loiça, fazer bolos, a fazer comida, as compras” (José, 17 anos).

Dentro de uma dimensão que abrange a autonomia pessoal e autonomia profissional destes alunos, eles afirmam que gostariam de ter uma vida social como as demais pessoas “sim, gostava de ter uma casa, gostava de ter várias coisas, trabalhar, ganhar dinheiro” (Ana Sara, 12 anos); “casa, casar, tenho que lutar pela vida ou a professora acha que o meu pai tem o que porque esteve a dormir? Como muitos por ai, isso é que era bom” (António Teodoro, 15 anos); “ ah gostava de ter uma casa com piscina grande” (Ana Sara, 17 anos); “um dia quando eu for grande, eu vou ter filhos, só dois. Pronto, a ser feliz, ter amigos e já tenho amigos. É assim, pronto, é isso porque a vida está muito cara, temos de poupar, não dá para tudo” (Maria, 13 anos).

Para este quadro, ainda, é perceptível o interesse dos alunos em ajudar os demais: “ah...gostava de trabalhar no jardim-de-infância e ajudar as pessoas como eu” (Carolina, 17 anos).

Vejam de seguida alguns projetos de vida:



Figura 11: Projeto de Vida por Sílvia

Como afirma a Sílvia (10 anos): “Esta sou eu professora. Estás a ver! Esta é a minha família, os meus filhos, minha mãe e o pai. É que eles vão ficar velhinhos e precisam de mim. Professora: Então querida e o teu marido? Sara: Ai, esse foi trabalhar. Chega tarde, ihiih. Vamos ver!” (Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2010).



Figura 12: Projetos de Vida por Maria

A Maria (13 anos) descreve a casa: “Ora bem! Aqui estou eu. Esta é a a minha casa. Vai ter piscina sabes? E um carrão. Agora esta tem graça. Sabes aquela salada russa? Já fiz lá em casa. Hum! Todos gostaram. A minha mãe até disse: Viste? Já podes ter a tua casa. Muito bem!” (Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2010).

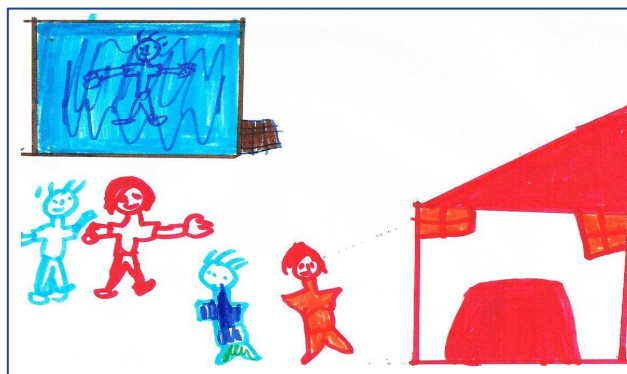


Figura 13: Projeto de Vida por José

Como explica o José (17 anos): “Isto é a minha casa e a família. Vai ter uma piscina grande para nos divertirmos depois do trabalho e nos fins-de-semana. Tenho de trabalhar muito, muito mesmo. Não é fácil. (Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2010.)

Os projetos de vida destas crianças cruzam-se, para além da família, com as oportunidades e o trabalho desenvolvido pelo Agrupamento onde as crianças e jovens estão, o que nos remete para as palavras de Barreto (2010) ao contribuir com as suas pesquisas de que “a Educação Especial tem por objetivo 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” (2010, p.18) e de que “a transição para a vida ativa 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 fatores favoráveis à inserção laboral”. (2010, p.46).

Cabe- nos, então, a partir das nossas análises e estudos retomar a nossa pergunta de início - **quais são as representações para as crianças e jovens com deficiências e**

suas famílias sobre os processos de transição para a vida pós-escolar – para entendermos as reais representações/contribuições da escola para a inclusão desses sujeitos na sociedade.

Podemos considerar, diante das vozes dos alunos apresentados, bem como as questões colocadas pela docente de Educação do Agrupamento e dos Encarregados de Educação desses alunos que o ambiente escolar, no qual estão inseridos, é o maior propiciador das oportunidades sociais que estes alunos possuem e almejam. Ainda que a representatividade dos sujeitos seja diminuta, consideramos que nos dá pistas importantes de reflexão, nomeadamente permite pensar que a escola pode assumir um papel fulcral nos processos de integração social do aluno com deficiência, ao mesmo tempo que com isso é o mediador que possibilita uma maior inclusão, uma vez que a criança caso não tivesse acesso ao contexto escolar teria, ainda, menos oportunidade de integração.

Entretanto, Sarmiento, alerta em análise à escola como inclusão social de que:

...a escola pode muito pouco contra a exclusão social. Porém, conscientes das limitações da escola para confrontar algo que tem raízes estruturais e que, emanando do conjunto da sociedade, não pode ser superado senão por mudanças na regulação da produção e distribuição da riqueza e na construção pública de direitos de integração social plena para todos, estamos em condições de evitar os mitos históricos pelos quais a escola legitimou, em nome da promessa da igualdade pelo mérito individual, a efetiva desigualdade social, contrapondo-lhe a antevisão ativa das utopias realizáveis, isto é, a construção pelo espaço público da educação escolar de efetivos direitos de cidadania ativa pelos seus alunos (2005, p.32).

Considerações Finais

Nas considerações finais optámos por nos centrar nas categorias criadas e nas análises apresentadas, bem como nos desenhos que representam as vozes das crianças e que fazem parte das cinco grandes dimensões deste trabalho. Esta opção é feita porque entendemos que é pela voz das crianças e jovens com deficiência observados, e pelos discursos dos Encarregados de Educação, podemos afirmar o quão necessários e importantes são os processos de transição na escola para a vida pós-escolar. Sendo assim, é deste ponto de entendimento que partimos para as nossas considerações finais desta investigação.

Em Portugal, em termos de inclusão escolar, dos alunos com necessidades especiais, diversos agrupamentos já se mobilizaram, pelas suas práticas educacionais, para oferecer melhores condições de participação social aos alunos portadores de deficiências. Todavia, ainda é uma iniciativa nova – considerando todo o contexto histórico-social e cultural da exclusão escolar ao aluno com NEE – mas que se mostra crescente ao longo da história e que tem encontrado apoios e forças nos diversos processos sociais como também mostramos ao longo deste trabalho.

Das nossas observações, cinco grandes dimensões surgiram: *Integração organizacional e social na Escola; Aprendizagens; Estágios; Profissão e Projetos de Vida.*

No que diz respeito a **Integração organizacional e social na Escola** podemos considerar diante das observações feitas e das análises recolhidas que as crianças e jovens com deficiência possuem, no agrupamento em estudo, uma boa relação entre os pares – colegas de sala de aula - da mesma forma que com os adultos.

Dentro da dimensão da **Aprendizagens** foi importante perceber que as aprendizagens propostas, pelo Agrupamento, criam estratégias de incentivo à integração social desses alunos dentro e fora do ambiente da escola. Parece-nos evidente que os alunos uma vez inseridos nesse contexto, conseguem criar perspectivas futuras que podem aproveitar numa melhor condição de vida se comparada com o passado histórico dos alunos com NEE. Ainda dentro dessa dimensão notou-se que as aprendizagens têm muito a ver com a realidade quotidiana desses alunos criando assim, durante todo o processo de aprender, um contexto muito real do que o aluno precisará utilizar quando sair do ambiente escolar. De esperar que essa prática, quiçá, faça uma maior

aproximação do aluno portador de deficiência ao mundo que o rodeia e afaste cada vez mais a exclusão social desses indivíduos.

Quanto aos **Estágios**, dos dois alunos, que estão em estágio, notou-se que a prática do estágio promovido pelo Agrupamento coloca o aluno em direto contato com aquilo que poderá exercer depois que sair da escola. Da mesma forma que esse estágio consegue fazer com que o aluno perceba se é, realmente, o que ele deseja trabalhar, uma vez que um dos alunos não tem prazer e nem vê sentido em ficar na biblioteca em estágio. Em contrapartida a aluna que estagia já dentro da profissão que escolheu para si está satisfeita e não vê problema algum em trabalhar naquele ambiente. O estágio possibilita que os alunos consigam o seu primeiro contacto com o mundo laboral e se conseguem trabalhar no que desejam.

Levando em consideração os limites dos alunos com NEE, mesmo assim, podemos afirmar que um profissional que ama o que faz estará melhor relacionado com os demais colegas de trabalho e, conseqüentemente exercerá melhor a sua função. Para os alunos que ainda não estão em estágios, os mesmos demonstram que pretendem estagiar já dentro da profissão que gostam.

No que diz respeito a **Profissão** foi interessante perceber como os alunos desse Agrupamento têm a consciência que precisam trabalhar para poderem estar inseridos, dando uma maior ressalva às aquisições que podem realizar no âmbito pessoal se tiverem onde trabalhar e uma carreira profissional desenvolvida. Notamos, também, que há uma preocupação/mobilização geral por parte dos Encarregados de Educação e do agrupamento escolar em tornar a vida desses alunos mais agradável por meio do trabalho fazendo com que se sintam mais úteis e felizes. Observamos, também, que as profissões, neste estudo, fazem parte de todo um planeamento de inserção do sujeito portador de deficiência na sociedade. Ou seja, o objetivo escolar para este caso específico é de fazer das aprendizagens uma ferramenta para a inclusão social.

Não isolados para o agrupamento escolar estão os **Projetos de Vida** desses alunos. Nas nossas entrevistas pudemos perceber que todos eles têm os seus sonhos, as suas vontades de realizações pessoais e que isso está relacionado diretamente com a integração social, as aprendizagens, com os estágios e com as profissões. Verificámos, por parte dos alunos, que os projetos de vida estão diretamente ligados a uma oportunidade de inserção, de aprenderem uma profissão. Das respostas obtidas, todos os alunos associam a sua realização pessoal a uma realização social, entretanto notou-se,

também, que isso não é um caminho com duas vias, mas que se fundem na concretização do indivíduo.

Para estudos futuros, sugere-se, em função deste trabalho realizado, que se promovam mais projetos de inclusão incorporados nas escolas e que os seus profissionais estejam capacitados, e trabalhem de forma articulada, para promover processo de transição eficazes e participados por toda a comum idade educativa, o que inclui, as crianças e jovens.

A E-ducação, seja ela para alunos especiais ou não, apenas cresce e faz sentido à medida que o aluno se desenvolve e se considere útil diante das aprendizagens que teve durante o seu período escolar e que as mesmas tenham uma utilidade para a sua vida pós-escolar, processo que se quer: “Para além da tragédia, para lá do infortúnio” (Martins, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agee, Jane (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, pp. 431-447.

Barreto, Adelina (2010). *A Inserção Profissional dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais no Concelho da Lourinhã*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Becker, Gislaine M.F.(2010). *(Re) Pensar a Educação e o Ensino da Literatura*. Universidade de Maringá. Maringá; Editora Universidade.

Bell, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, Deborah (2008). *A criança-adulto e o adulto-criança. A Pedagogia de Waldorf e media literacy como perspectivas*. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Casanova, José (2008). *Pessoas com deficiências e incapacidades – um inquérito nacional*. Comunicação ao VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: APS, pp. 1-19.

Cruz, Braga da; SERUYA, José; REIS, Luisa & SCHMIDT, Luísa (1984) «*A condição social da juventude portuguesa*». *Análise Social*, vol. 20, nº 81/82, pp. 285-308.

Cruz, Susana (2006). *A inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Pública, no Trabalho e na Sociedade Democrática*. Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.

Davis, Brent (2008). *Complexity and Education: vital simultaneities*. Educational Philosophy and Theory, pp.50-65.

Fidel, Raya (1992). The case study method: a case study, In: GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 238, pp.37-50.

Fontes, Fernando (2009). *Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social*. Revista Crítica das Ciências Sociais, 86, pp.73-93.

Foucault, Michel (1995). *História da loucura*. São Paulo: Perspetiva, pp. 9 -93.

_____ (1997). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, p. 86.

_____ (2001). *Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 54-80.

Freire, Paulo (2001). *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar – Carta de Paulo Freire aos professores – Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Editora Olho D'Água, 10ª Ed.

García, Ana Isabel (1992). *Educacion Especial y Sociologia*. Revista interuniversitária de Formación del Profesorado, n. 13, pp. 201-208.

Giddens, Anthony (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa, Presença.

Gonçalves, Tereza (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado*. Monte de Caparica: UIED, pp.42 -45.

Julia, Dominique (2001). *La culture scolaire comme objet historique*. In: *Paedagogica Historica*. International journal of the history of education (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382). In: Revista

Brasileira de História da Educação, tradução de Gisele de Souza. São Paulo: Ed. Autores Associados.

Larossa, Jorge (2009). *Tecnologia do eu e educação*. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp.35-86.

Lopes, João (1996). *Tristes Escolas*. Porto: Afrontamento.

Martins, Bruno (2004). *Políticas Sociais na Deficiência: Exclusões perpetuadas*. Universidade de Coimbra, Coimbra, pp. 1-19.

Martins, Bruno (2005), "*Políticas sociais na deficiência: Exclusões perpetuadas*", Oficina do CES , 228, pp.1-19.

Mèredieu, Florence de. (2000) O desenho infantil. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitri. 7ª ed. São Paulo: Cultrix.

Moura, Leonice; Valério, Naiana (2003). *A família da criança deficiente*. Cadernos de pós-graduação de Distúrbios do Desenvolvimento, v. 3, nº 1, pp-47-51.

Nascimento, Claudia; Brancher, Vantoir; Oliveira, Valeska (2010). *A Construção Social do Conceito de Infância: Algumas interlocuções Históricas e Sociológicas*. Santa Maria. Contexto e Educação – 79 – Jan./Jun. 2008.

Oliveira das Neves, António e Luís Capucha, Luís (2006). *Estudo de Avaliação da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais na área da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Direção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento. Coleção Cogitum nº 21.

Oliver, Fátima Correa ; Maria Cristina Tissi ; Marta Aoki ; Ester de Fátima Vargem ; Taísa Gomes Ferreira (2004) *Participação e exercício de direitos de pessoas com deficiência: análise de um grupo de convivência em uma experiência comunitária*, Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.8, n.15, p.275-88.

Omote, Sadao. (1994). *Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do mesmo tecido*. In: Revista Brasileira de Educação. v. 1, nº 2, pp. 68-69.

Pais, José Machado (2009). *A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse*. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381.

Ponte, João Pedro (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (republicado com autorização)

Punch, Samantha (2002). *Pesquisas com Crianças- O mesmo ou diferente da pesquisa com os adultos?*. Universidade de Stirling, Reino Unido, pp. 1-24.

Ramón, Rosa R.; Gelabert Sebastià V. *Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares*. In: Revista Europeia de Formação Profissional nº 45/03.

Rodrigues, David (2006) *“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”*. São Paulo. Summus Editorial.

Ross, Paulo Ricardo. (1999). *Educação e exclusão: um projeto de cidadanias das pessoas com necessidades especiais* Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p.384.

Santos, Maria Cecília (2007). *A escola não tem nada a ver: a construção de experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário: um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania ativa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho* In: PERSPETIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul.

_____ (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.

Silva, Cristina (1999) *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*. Oeiras: Celta.

Shevin, Mara Sapon (1992). *Celebrando a diversidade, Criando a Comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas*. Baltimore. Paul H. Publishing Co.

Tomás, Catarina (2002). *A Infância no contexto da globalização: Que risco?*. I Encontro Nacional sobre maus-tratos, negligência e riscos, na infância e na adolescência. Maia.

_____ (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Crianças. Porto: Edições Afrontamento.

Trevisan, Gabriela (2009). *Amor e afetos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – (LIBEC/IEC/UM). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Vygotsky, Levi (1997) *Obras escolhidas: fundamentos da defectologia*. Tomo V. Madrid: Visor. p. 24-78.

Xavier, Rita (2008). *Famílias com filhos portadores de deficiência: quotidiano e representações*. Dissertação de Mestrado em Família e Sociedade, Lisboa ISCTE Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Outras Referências

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) - Proclamada pela Organização das Nações Unidas.

Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma conceção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/>

Planos Individuais de Transição (2006) Apoiar a transição da escola para o emprego – European Agency for Development in Special Needs Education - <http://www.european-agency.org/publications/ereports/transition-from-school-to-employment/Transition-pt.pdf>

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

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

A N E X O S

Anexo I

Quadro 5 - Integração Organizacional e Social na Escola das crianças e jovens

Categoria	Sub-categoria	Indicadores Representativos	Frequência	Totalidade Representativa	
Interações sociais das crianças e jovens na Escola	Relação de pares	“Sim ela tem muitas amigas”	EE Ana Sara	6	
	Boa Integração	“Tenho muitos amigos	Carolina	6	
			José	1	
	Relação com os adultos/pares	“Apesar de eu ter problemas de aprendizagens e eles não, eles me ajudam muito.	EE António	6	
	Melhoria dos comportamentos	“Tem algumas dificuldades de interação devido ao seu comportamento, mas mesmo assim, tem-no ajudado muito”	Ana Sara	6	
Estratégias dos alunos nas relações - Evitar problemas	“quando há sarilhos eu não costumo meter”				
Expectativas dos Encarregados face à Escola	Oportunidades de vida (em geral);	“São úteis para a vida futura”.	EE José	6	
	Ganhar dinheiro;	Sem respostas diretas	EE (Todos)	6	
			EE Silvia	6	
	Arranjar emprego;	“Ela gostava de trabalhar numa loja de animais, ou no café do senhor Ricardo. Vamos ver”.	EE Carolina	6	
	Apoiar os pais;	“Sem dúvida. As vezes é uma luta, mas todos têm muita paciência”.	EE José	6	
			EE (Todos)	6	
	Realização pessoal	“Ele é muito feliz, graças ao trabalho que têm feito com ele”.	EE Antonio	6	
	Análise e expectativas dos Encarregados da Educação diante as Técnicas de aprendizagens utilizadas pelo agrupamento	Currículo específico	“Tem um currículo específico”.	EE Maria	6
		Processo contínuo de aprendizagem	“Evidentemente. Vão permitir adquirir competências para conseguir viverem em sociedade e arranjar emprego”.		
		Envolvimento das	“Reuniões de equipa e quando sou chamado para as		

	famílias	atividades da escola”.		6
Diferenciação das aprendizagens	Evolução aos Processos de Apoio	Vou às reuniões de equipe onde são delineadas as funções e atividades que se pretende levar a feito”.	EE (Todos)	6
Participação das famílias na Escola	Reuniões com os técnicos;	“Tenho reuniões com os professores a senhora terapeuta da fala e da ocupacional.	EE Sara	6
	Outras Atividades	Às vezes, vem fazer aulas de contar histórias para ensinar as crianças	EE Sara	6
	Formação parental;	“Sempre me explicaram. Venho as reuniões com os técnicos, a professora, sou orientada da forma como devo agir em casa. Ele usa mapas”.	EE Carolina	6
	Participação em atividades escolares;	“Ele frequenta algumas disciplinas práticas na turma de referência, tem tarefas específicas na biblioteca onde ajuda a catalogar os livros e joga no computador, faz treinos de atividades da vida diária, que promovem a sua autonomia dentro e fora da escola. São promovidas pela professora de apoio, técnicos e alguns colegas do espaço “ estado de espírito e mãos a obra” na unidade.	EE Silvia	6
Participação das famílias na Escola	Informação sobre o percurso formativo das crianças e jovens			

Anexo II

Quadro 6 – Aprendizagens

Categoria	Sub –categoria	Indicadores Representativos	Frequência	Totalidade Representativa
Disciplinas frequentadas Contextos de Aprendizagem	Sala de aula F.C. (formação cívica);	“Tem, formação cívica, moral e música”.	Ana Sara	6
	E.M.R.C; (Educação Moral, Religiosa Católica);	“Escreve, tem matemática.	EE José	6
	Educação Musical; Integração Curricular Específica	“Desenvolve as tarefas constantes do currículo, sendo que algumas são para fazer em casa.”	E (Todos)	6
Interesse das crianças e jovens pelas disciplinas	Disciplinas práticas	“Ow...porque são disciplinas práticas, ah...e que eu gosto muito”.	Carolina	6
	Reduzida exposição	“Nós temos de fazer várias coisas sem termos estar muito tempo a ouvir o professor”.	Ana Sara	6
Frequência de clubes	Espaço “Estados de espírito e mãos à obra”	“É assim: Vou ao espaço estado do <i>Estado de Espírito</i> para, pra ajudar, gosto de agir e faço coisas úteis. Depois quando posso ajudo o senhor João no jardim”.	António Teodoro	6
Outros contextos	Conversas e atividades diversas Artesanatos.	“Venho aqui ao <i>espaço estado de espírito e mãos à obra</i> aqui aprendemos a fazer refeições, lanches, bolos, tipo coisas de artesanato, a limpar, tipo a ter a nossa higiene, fazemos também, Musicoterapia, relaxamento, exercícios de respiração.”	Carolina	6
		“Ajudo nos meus tempos livres a manter e mostrar o material de desporto para as aulas”.	José	6
		“Tenho na biblioteca, na reprografia, fazemos artesanato e atividades da vida diária”.	Ana Sara	6
Atividades da Vida Diária	Aprendizagens reais (funcionais)	“Sim, tomar banho e esqueci-me de dizer já atende os telefones e faz cópia na máquina”.	EE Sara	6
	Atender telefones; Uso computador; Competências sociais;	“Na unidade treina atividades de vida diária, ajuda o jardineiro limpa o jardim”.	EE Sílvia	6

Anexo III

Quadro 7 - Estágios

Categoria	Sub-categoria	Indicadores Representativos	Frequência	Totalidade Representativa
Compreensão e informação sobre os Estágios	Diferenciação de profissões	“É como a minha prima. Ela quer ir tomar conta dos meninos pequeninos. Eu não tenho paciência, acho que ser bombeiro era melhor”.	Ana Sara	6
	Diferenciação de funções	“Então? Vender alimentação, vender alimentos, o senhor Ricardo tem lá um cafezinho de tirar cafés, essas coisas. Não há mais”.	Silvia	6
	Experiências passadas	“Na associação onde trabalhei o ano passado ou..é o que eu gosto mais. É de ser auxiliar de infância ou isso. É uma coisa ou outra”.		
Características de Estágios	Espaços e Tempos dos Estágio	“Sim, estou a estagiar no Jardim de Infância da Lourinhã”	Carolina	1
		“Sim, sim na biblioteca”	Antonio Teodoro	1
		“Sim, mas é só de algumas horas, as quartas-feiras, das 09h às 12h30”	Carolina	1
	Qualidade da relação no Estágio	“Só vou lá às segundas, das 09h às 11h....”	Antonio Teodoro	1
		“Bem. Eles não gostem que eu gosto daquilo, mas pronto. Não sou mau tratado”.	Antonio Teodoro	1
		“Muito bem, damos muito bem. Só por ser a X, ali todos sabemos qual é o nosso lugar.	Carolina	1
	Possibilidades de continuação após o Estágio	“Ow! Se nós, os bombeiros, tratamos bem as pessoas, é claro que gostava de ser bem tratada, ora essa”.	Ana Sara	6
		“Ow, claro ficar. Se fosse trabalhar para os bombeiros era muito bom lá ficar, porque era isso que eu queria”	Ana Sara	6

	Grau de dificuldade	<p>“Não, não, não...quero ir para o campo”</p> <p>“Muito, gosto muito mesmo. Não tenho dificuldades nenhuma”.</p>	Antonio Teodoro	5
			Carolina	1
				1
Formas de acesso aos estágios	Via familiar e amigos	<p>“Claro professora, se eu tou a falar nisso é porque eles já falaram (pais, professores). É assim: mas logo se vê, né?”</p> <p>“Então, para ajudar a professora e aprender a fazer as coisas sozinho A professora X ajudou-me e vão me ajudar no futuro quando eu sair da escola.</p>	Maria	6
			Carolina	6
			Silvia	6
Motivação das crianças e jovens	Trabalhos atraentes	“ Então, nos bombeiros apagam-se os fogos, ah... vemos se há feridos nos acidentes e tratamos deles e essas coisas. Nos animais, é tratar deles”.	Ana Sara	6
Acompanhamento nos Estágios	Professor de Apoio	“A minha professora de Apoio”	Antonio Teodoro	6
Necessidade dos Processos Inclusivos e dos Estágios	Apoio/preocupação dos Encarregados da Educação	<p>“ela quer ser bombeira... quando tiver idade de sair da escola quero que vá trabalhar na loja dos roupas só tenho medo de quando eu morrer”.</p>	EE Sara	1
		<p>“Ela quer tirar o curso de auxiliar. Adora. E em Torres e é onde vai. A minha filha não me causa problemas. É calma e sabe bem o que fazer, somos muito unidas.</p>	EE Carolina	1
Necessidade dos Processos Inclusivos e dos Estágios	Apoio/preocupação dos Encarregados da Educação no que diz respeito a necessidade dos estágios e dos trabalhos como inclusão social destes alunos	<p>“Se estivesse em estágio, ela gostava de trabalhar numa loja de animais, ou no café do senhor Ricardo. Vamos ver. Preocupa-me o futuro dela porque não tem irmãos.</p> <p>“Ele quer ser agricultor. Então pronto. Está resolvido. Tem que ser feliz, tenho sorte. Ele vai trabalhar na empresa agrícola da</p>	EE Silvia	1
			EE António	1

		família”		
		<p>“Ele gosta de jardinagem, de matemática. Portanto se conseguir emprego nessas áreas era bem. Tem capacidade para fazer alguma coisa. Em principio emprego não lhe faltará”</p>	EE José	1
		<p>“hóquei clube de Lourinhã, ou vai para a loja da tia que é estilista. Quando for integrada no estágio, porque vai fazer 14 anos se for aquilo que ela gosta, sem dúvida que sim. Aflige-me quando tivermos velhos, como é que ela fica?”</p>	EE Maria	1
	Vontade participativa dos alunos para seus estágios e trabalhos	<p>Ow, claro ficar. Se fosse trabalhar para os bombeiros era muito bom lá ficar, porque era isso que eu queria.</p>	Ana Sara	1
		<p>“Ah... os professores, a psicóloga e os meus pais ensinam-me. ah... mas eu gosto mais de estágios, deste ano. Estou num jardim de infância, quero ser auxiliar e vou tirar um curso.”</p>	Carolina	1
		<p>“Numa loja de animais. Tratamos deles, tem... há muitos animais, gatos, cães, pássaros e eu gosto muito de animais. É muito giro.”</p>	Silvia	1
		<p>“ Eu vou trabalhar para as estufas. No campo é que é bom”</p>	Antonio Teodoro	1
		<p>“Numa empresa de jardinagem, de informática ”.</p>	José	1
		<p>“Isso ta mais que dito. Eu já disse a minha mãe que quero ser professora, professora de patinagem, eu já andei na patinagem ou estilista”.</p>	Maria	1

Anexo IV

Quadro 8 - Profissão

Categoria	Sub-categoria	Indicadores Representativos	Frequência	Totalidade Representativa
Conhecimento dos alunos das profissões que desejam	- Bombeira/tratar dos animais;	“ Então, nos bombeiros apagam-se os fogos, ah... vemos se há feridos nos acidentes e tratamos deles e essas coisas. Nos animais, é tratar deles.	Ana Sara	1
	- Auxiliar de Infância;	“Sim, é trabalhar, ajudar uma educadora de infância na sala com os meninos.	Carolina	1
	- Loja de Animais	“ Então? Tratamos deles, há muitos animais, gatos, cães, pássaros.	Silvia	1
	- Agricultura	“Sei tudo de estufas”	Antonio Teodoro	1
	-Loja de Informática ou Empresa de Jardinagem	“ Ainda não sei”	José	1
	- Patinação ou Estilista	“ Então, é uma pergunta que não tem lógica nenhuma, porque é assim: Patinagem ta mesmo a dizer, é com patins ensinar como ensinaram a mim, a andar então, andei em cima dos patins e aprende assim. Umas ajudantes com os patins, muito bonito”. “fazem vestidos, para depois as pessoas... É assim: as pessoas vão para uma coisa assim, de madeira no chão e passam com esses vestidos para toda a gente saber. Depois, se são muitos lindos, as pessoas compram, claro”.	Maria	1
Aceitação das famílias	Preferência dos alunos	“sei que quer ser bombeira... quero que vá trabalhar na loja”	EE Sara	1
		“ Ela quer tirar o curso de auxiliar. Adora. E em Torres e é onde vai.	EE Carolina	1

		<p>“Ele quer ser agricultor. Então pronto. Está resolvido. Tem que ser feliz.</p>	EE Silvia	1
	Possibilidade de emprego	<p>“se for aquilo que ela gosta, sem dúvida que sim”</p>	EE Antonio	1
		<p>“sei que quer ser bombeira... quero que vá trabalhar na loja”</p>	EE José	1
			EE Maria	1

Anexo V

Quadro 9 - Projetos de Vida

Categoria	Sub- Categoria	Indicadores Representativos	Frequência	Totalidade Representativa
Utilidade da Escola do ponto de vista das crianças e jovens	Utilidade para o futuro;	“Essas tarefas, na minha opinião e pelo que a minha professora de apoio diz, servem para eu aprender a fazer algo que me possibilita não só trabalhar no futuro, como também ajudar que o meu problema de saúde não se desenvolva mais”.	José	6
	Ganhar dinheiro;	“Bem, o que aprender na escola é bom, porque ajuda em casa e depois umas pessoas dizem que quando for crescida vai ser bom para trabalhar e ganhar dinheiro”.	Ana Sara	6
Utilidade da Escola do ponto de vista das crianças e jovens	Arranjar emprego	“Sei fazer tudo, se não já viu professora? Dependia de toda a gente. Assim não. Já sou crescida, sempre fui ensinada assim. Tem que ser, temos de ser úteis e aprender a ter uma profissão”.	Carolina	6
	Ajudar em casa	“Tenho também de perceber a apanhar um autocarro e saber fazer as coisas. É assim, aprendo a lavar a loiça, fazer bolos, a fazer cococomida, as compras”.	Maria	6
	Autonomia Pessoal e Autonomia Profissional	“Sim, gostava de ter uma casa, gostava de ter várias coisas, não sei... “Trabalhar, ganhar dinheiro”.	Ana Sara	1
		“ ah...gostava de ter uma casa, gostava de ter uma piscina grande”		
	“Casa, casar... tenho que lutar pela vida ou a professora acha que o meu pai tem o que tem porque esteve a dormir? Como muitos	Antonio Teodoro	1	

	Solidariedade	<p>por ai, isso é que era bom”</p> <p>“Ah... gostava de poder ter filhos, ter uma grande casa ao pé da praia, gostava de trabalhar no jardim de infância e ajudar as pessoas como eu”</p> <p>“E, professora, eu vou continuar a vir aqui a ajudá-la, faço voluntariado, gosto muito”</p> <p>“de poder fazer as coisas lá em casa como os meus pais fazem e trazer dinheiro para casa para ajudar aos meus pais, porque eles não podem, não conseguem ter tudo”</p> <p>“Constituir família, ter uma casa, Sim, vou trabalhar para isso”</p> <p>“um dia quando for grande, eu, eu, eu vou ter filhos, só dois. E Pronto, e ser feliz, ter amigos e já tenho amigos. É assim, pronto, é isso porque a vida está muito cara, temos de poupar, não dá para tudo”.</p>	<p>Carolina</p> <p>Silvia</p> <p>José</p> <p>Maria</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
--	---------------	--	--	-------------------------------------